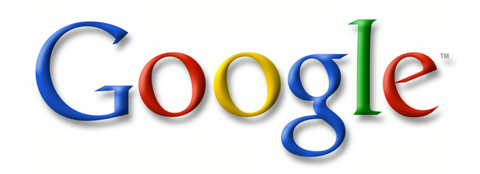
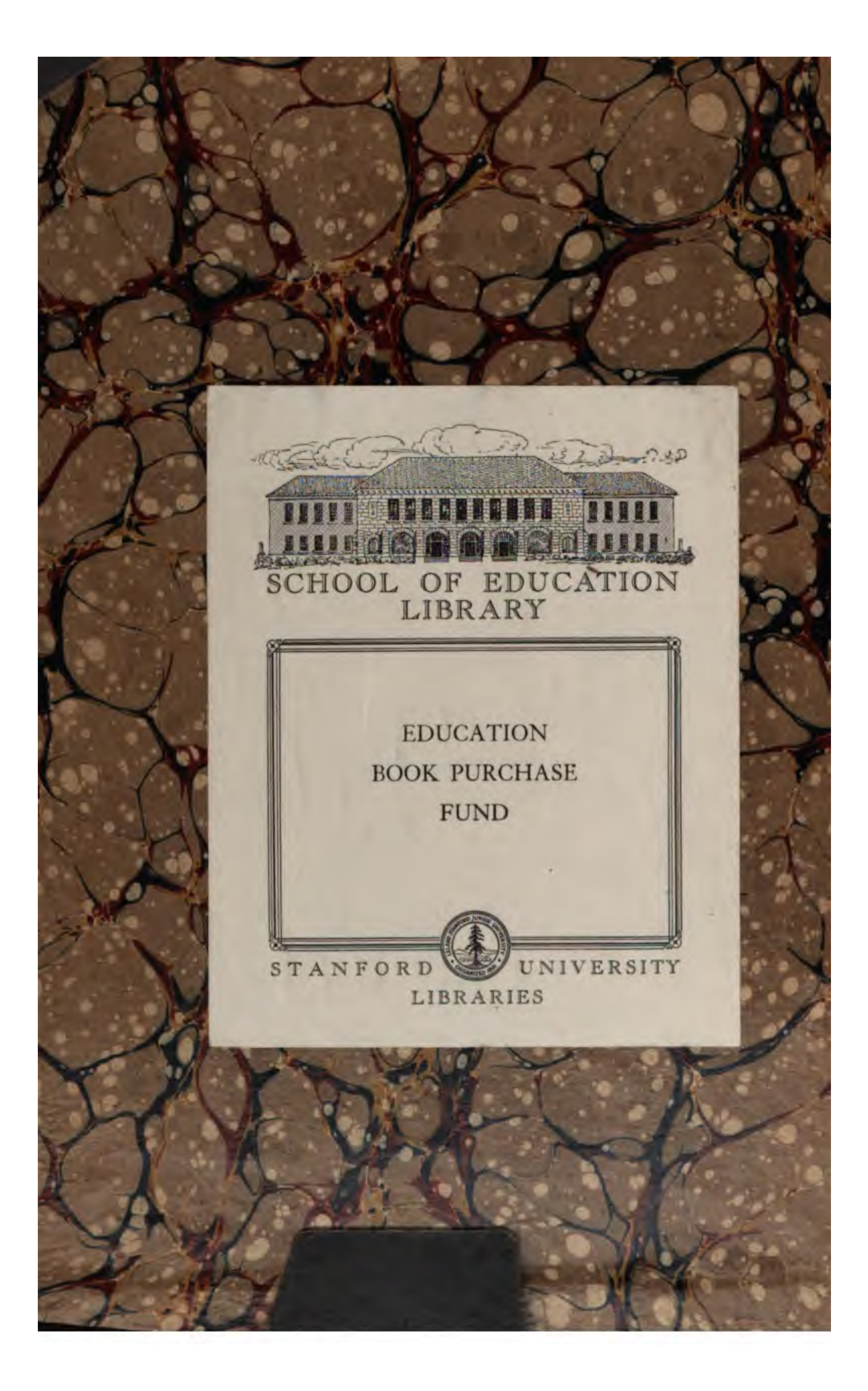
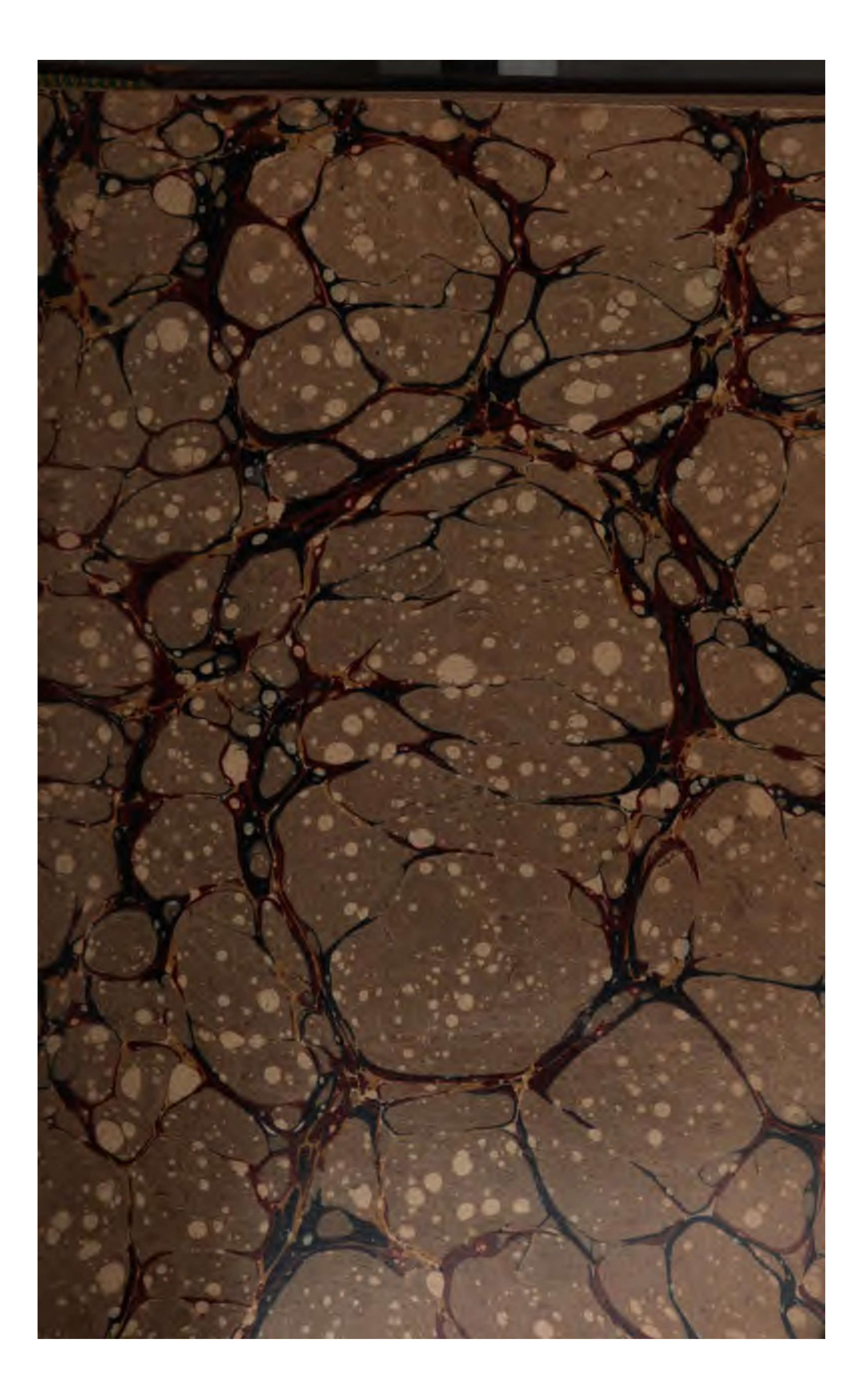


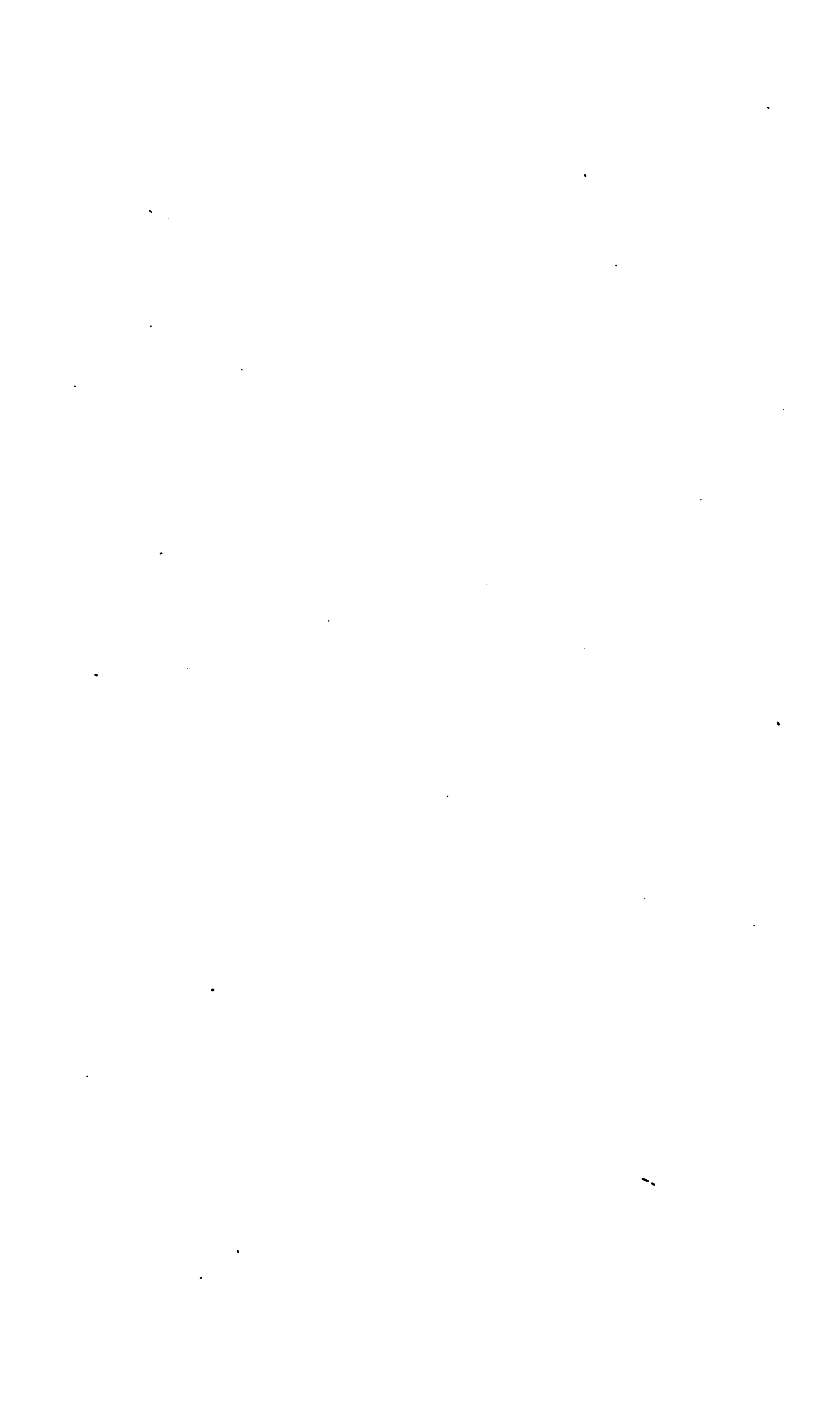


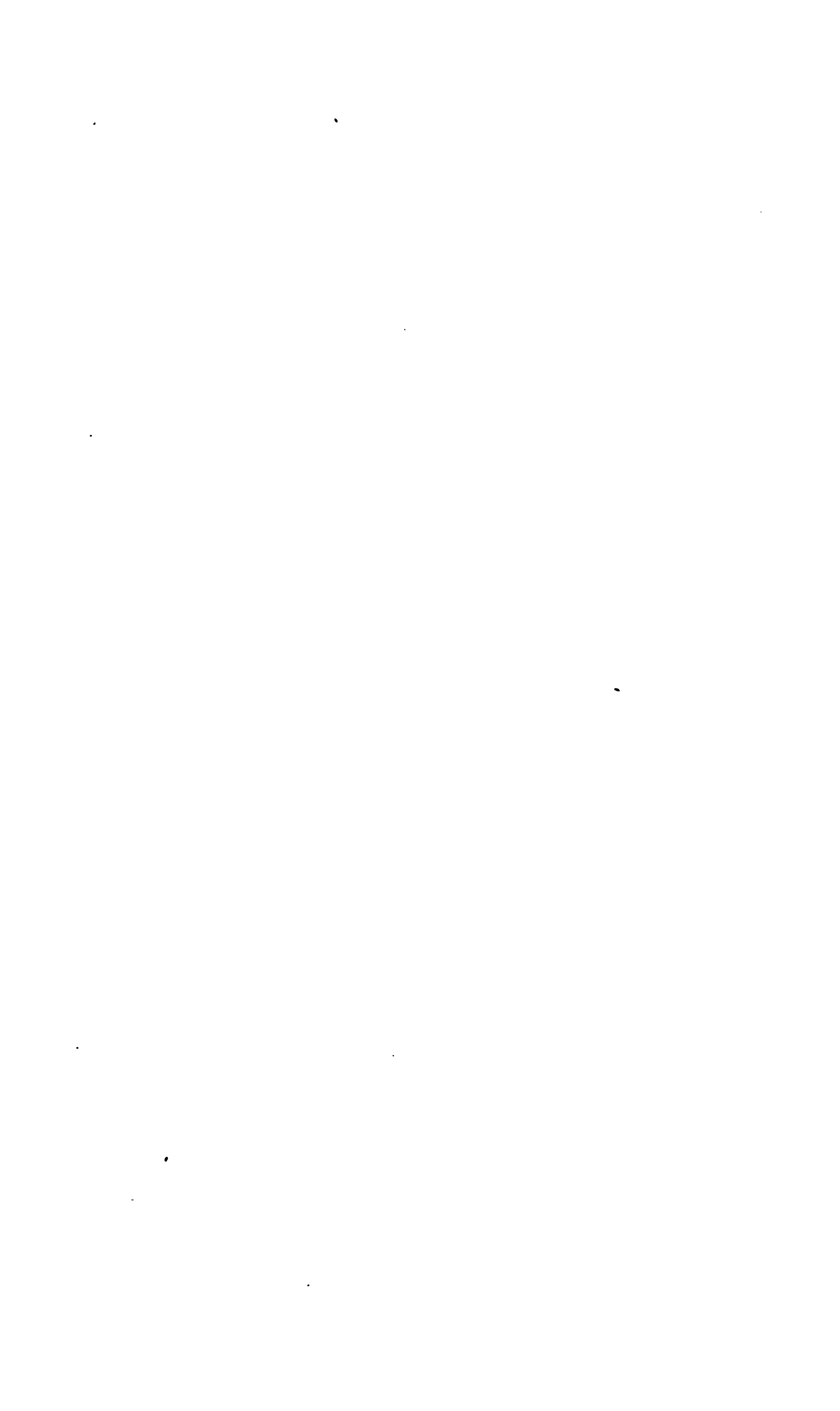


SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY
EDUCATION
BOOK PURCHASE
FUND
STANFORD UNIVERSITY
LIBRARIES

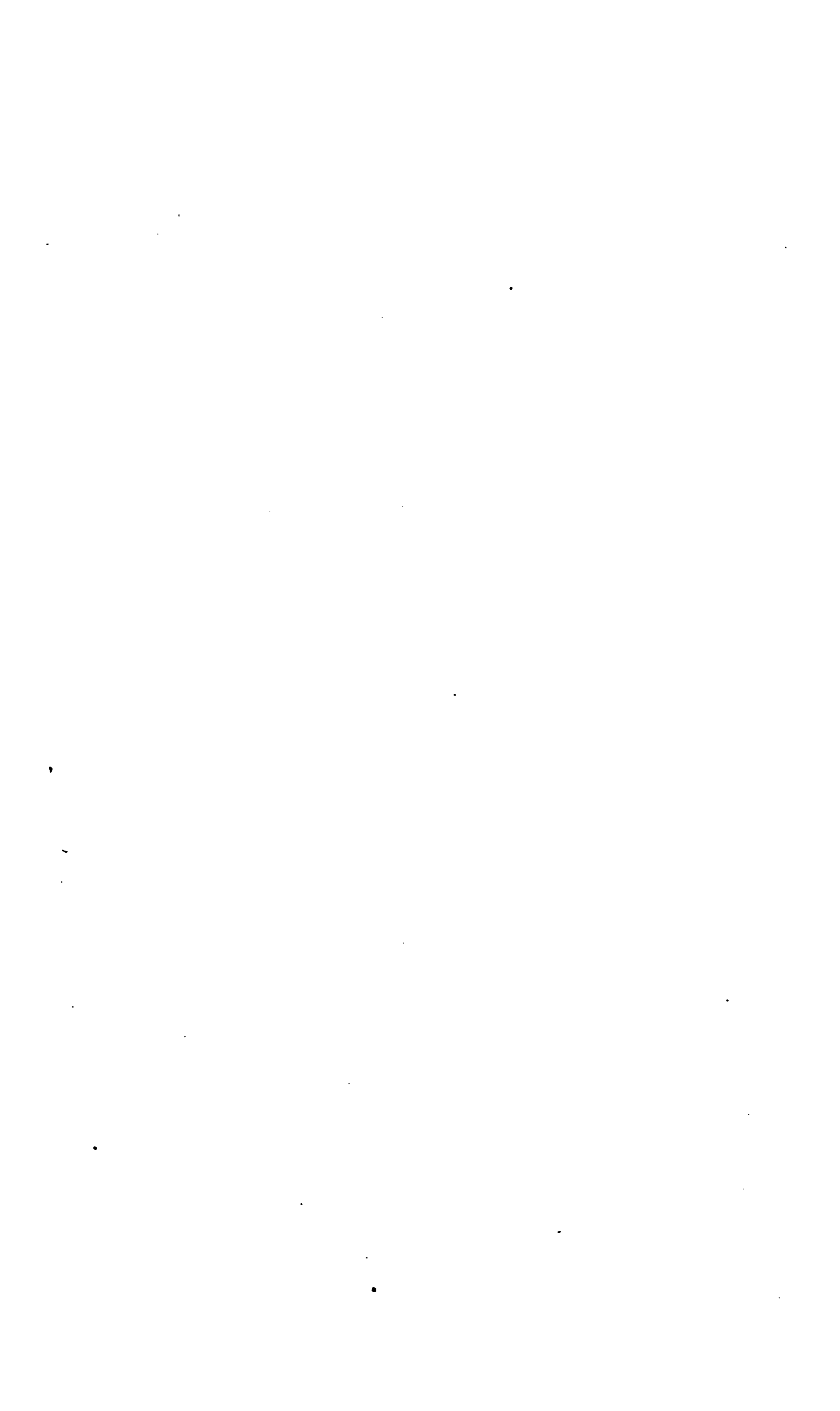












Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.

Begründet von

M. Kaluza, E. Koschwitz †, G. Thurau.

Herausgegeben von

M. Kaluza und G. Thurau,
in Königsberg i. Pr.

SECHSTER BAND

BERLIN
Weidmannsche Buchhandlung.
1907.

Inhalt des sechsten Bandes.

Mitteilungen.

Literaturberichte und Anzeigen.

Zeitschriftenschau.

Neue Wege zu alten Zielen.

Als man sich vor zwei Jahren auf dem Neuphilologentag in Köln verabschiedete, war wohl niemand unter den Teilnehmern, der sich nicht herzlich über den versöhnlichen Ton gefreut hätte, in den die Verhandlungen ausklangen, niemand, der nicht das Gefühl gehabt hätte, dass durch die Erklärungen der führenden Persönlichkeiten die Grundlagen zu einem friedlichen, auf gegenseitiger Anerkennung und Achtung begründeten Wettbewerb der verschiedenen methodischen Richtungen und Anschauungen gewonnen wären. Und wer nach München kam, musste im Hinblick auf die Wahl der Themata für die Haupttage in der Erwartung bestärkt werden, dass hier ein grosser Schritt vorwärts auf ein ideales Ziel hin getan werden solle und könne. Auf diesen versöhnlichen Ton war die Festrede Breymann's abgestimmt, der daran erinnerte, dass man über Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich der weiteren Ausgestaltung des Unterrichts nicht die Würde der Wissenschaft und der Personen vergessen möge, solche Gesinnung sprach aus den Reden von Schneegans und Sieper, die den Studierenden und Lehrern der neueren Sprachen positive Aufgaben stellten, die über die Philologie im engeren Sinne hinausführen zur Teilnahme an der gesamten geistigen Kultur Frankreichs oder Englands, denselben wohltuenden Geist gerecht abwägender Würdigung der Verhältnisse bekundete endlich der von Steinmüller erstattete Bericht über den augenblicklichen Stand der Reformbewegung. Ein vollgerüttelt Mass von Anerkennung war der Reform gespendet worden, zu viel Anerkennung vielleicht und zu wenig Kritik für skeptischer veranlagte Naturen. Wenige Punkte waren bezeichnet worden, wo die Praxis in eklatanter Weise der Theorie Unrecht gegeben hatte,

wo die Erfahrung unwiderleglich bewiesen hatte, dass die Gedankenflüge der Stürmer und Dränger zu hoch gegangen waren — da entspinnt sich über die vom Berichterstatter zur Diskussion gestellte Frage der Hinübersetzung eine Redeschlacht, als deren wesentliches, vom äussersten Flügel der Reform absichtlich herbeigeführtes Ergebnis die Ablehnung jeder Vermittelung und Ankündigung des Kampfes bis aufs Messer bezeichnet werden muss.

Hätte Steinmüller an Stelle des selbst von den Reformern mit Dank anerkannten „reichen Blumenbuketts von Anerkennung" einen nur aus den Disteln und Dornen der Kritik und Satire gewundenen Kranz dargeboten, hätte er, anstatt fast nur den Weizen vom Reformacker zu sammeln, auch all das Unkraut vorgeführt, das auf demselben Acker gedeiht und die ganze Ernte in Frage stellt, so wäre es einigermassen verständlich gewesen, wenn die Gruppe der extremen Reformer unter Protest sich zurückgezogen oder neuen Kampf angesagt hätte. So aber muss man sich wirklich fragen, was die Verfechter des radikalen Umsturzes mit ihrem erneuten Vorstoss auf eine von allen besonnenen Elementen als unhaltbar erkannte Position eigentlich beabsichtigten. Sollte es sich bei dieser etwas theaterhaft anmutenden Attacke nur darum gehandelt haben, die Aufmerksamkeit der Oeffentlichkeit von der Tatsache abzulenken, dass die Reform in ihren letzten Konsequenzen von den Lehrern der neueren Sprachen abgelehnt ist? Wollte man sich einen effektvollen Abgang, einen billigen Augenblickserfolg sichern? Dann ist der Zweck, das muss man zugeben, erreicht worden. Die rhetorische Geschicklichkeit, mit der die Attacke geführt wurde, fesselte die Zuhörer und riss vielleicht manchen zu Beifall hin, der mit den vorgetragenen Ansichten nicht übereinstimmte. Aber solche spontane Beifallsäusserungen sind trügerische Zeichen, sie können nur unverbesserliche Optimisten zu dem Glauben verleiten, dass die Sache der unentwegten Reform neue Anhänger gewonnen habe. Die geringschätzige Art, mit der „die grosse Menge", also alle, die den „Vietorschen Standpunkt" nicht teilen, als minderwertig behandelt und als unfähig bezeichnet wurden, die hohen Ideale zu fassen, denen die allein echte Reform huldigt, ist sicher wenig geeignet, ihr neue Sympathien und frische Kämpfer zuzuführen. Die aber nicht auf die *verba magistri* einge-

schworen sind, sondern sich die Freiheit eigenen Urteils zu bewahren gedenken, werden dem aufgedrungenen Kampf nicht ausweichen, wenn sie es auch bedauern müssen, dass Zeit und Kraft in inneren Kämpfen vergeudet werden sollen, wo Einigung zu fruchtbarer Arbeit im Sinne der Anregungen von Schneegans und Sieper hundertmal nötiger und wertvoller wäre.

Alle Argumente für und gegen die einzelnen Sätze des reformerischen Glaubensbekenntnisses wieder vorzuführen, die in dem Methodenstreit der letzten Jahrzehnte bis zum Ueberdruss in der Fachpresse und auf Versammlungen behandelt worden sind, hat keinen Zweck, das bringt uns nicht weiter. Wir können zu einer endgültigen Entscheidung über die ganze Kette von methodischen Einzelfragen nur dadurch kommen, dass wir die eine grosse Frage noch einmal von Grund aus behandeln: Welche Aufgaben hat der Sprachunterricht an unseren höheren Schulen zu erfüllen? — die nicht losgelöst werden kann von der umfassenderen: Welche Aufgaben im Gesamtbereich der Wissenschaft hat die Philologie zu bearbeiten?

Es liegt auf der Hand, dass dem Gegensatz, der die neuphilologische Lehrerschaft nun aufs neue in zwei Lager trennt, eine Unklarheit, oder um es ganz einwandsfrei auszudrücken, eine doppelte Auffassung hinsichtlich der Aufgaben des Sprachstudiums und des Sprachunterrichts zugrunde liegt, die bis in die Kreise der Universitätsdozenten hineinreicht. Ein Gegensatz, dessen Existenz für die „neuere" Philologie charakteristisch ist und, soweit ich sehe, innerhalb anderer Gebiete der Philologie kaum denkbar wäre. Gelingt es, die Wurzeln dieses Gegensatzes aufzudecken und zu zeigen, dass jeder Standpunkt innerhalb bestimmter Grenzen und unter gewissen Voraussetzungen seine Berechtigung hat, gelingt es, diese Bedingungen und Grenzen für die Schule festzulegen und die beiden Auffassungen in einer höheren Einheit zu verschmelzen, wie es bekanntlich die Anhänger einer massvollen Reform wollen, so ist damit der Sache unseres höheren Schulwesens sicher mehr gedient als durch eigensinniges Beharren auf irgend einem zur Parteisache gemachten Standpunkt.

Die praktische Beherrschung fremder Sprachen ist zweifellos für manche Berufe unentbehrlich und hat wie jede andere Fertigkeit ihren Marktwert. Die Erlernung fremder

Sprachen gilt — mit welchem Recht, soll hier nicht untersucht werden[1]) — als ein wichtiges Mittel, die Kenntnis fremden Schrifttums als ein wesentlicher Bestandteil der sogenannten höheren Bildung. Zwischen der ausschliesslichen Schätzung des geistigen Genusses, den das Studium fremder Sprachen, Literaturen und Kulturen gewährt, und der Erwerbung von Sprachkenntnissen zu lediglich praktischen Zwecken liegt ein weites Gebiet von Möglichkeiten, sich mit Sprachen zu beschäftigen und diejenigen Mittel zu wählen, die zur Erreichung des Zieles die geeignetsten sind. Wem es darum zu tun ist, möglichst rasch sprechen zu lernen, der wird in das Land gehen müssen, wo die Sprache gesprochen wird. Wem von früh bis spät und von allen Seiten die fremden Sprachlaute ans Ohr dringen, wer fortwährend unter dem Zwang lebt, sich mit seiner Umgebung in der fremden Sprache zu verständigen, wer nichts mehr unter die Augen bekommt, als was in dieser fremden Sprache geschrieben und gedruckt ist, der befindet sich gewiss in der günstigsten Lage, die fremde Sprache zu lernen. Und doch reicht alles das nicht aus, er muss sie nicht lernen, wenn er nicht will, so wenig als jeder schwimmen lernt, der ins Wasser geht; das beweisen die Tausende von Engländern, die sich bei uns aufhalten, ohne das Bedürfnis zu empfinden, die deutsche Sprache zu lernen. Fehlen die Mittel, ins Ausland zu gehen, so versucht man es vielleicht mit einer Berlitz-School oder einem Privatlehrer fremder Nationalität. Stehen auch diese Surrogate nicht zu Gebot, so nimmt man einen andern Sprachlehrer, oder man fällt auf irgend ein „Meisterschaftssystem“ herein, wie sie in allen Zeitungen angepriesen werden.[2]) Kindern kann wieder

[1]) Ich möchte nicht unterlassen, zu dieser Frage auf den an feinsinnigen Beobachtungen reichen, fesselnd geschriebenen Aufsatz von Dr. K. Haag *„Vom Bildungswert des Sprachenlernens“* in den *Neueren Sprachen* aufmerksam zu machen. In einer Fussnote sagt die Redaktion: „Es bedarf kaum der bemerkung, dass der standpunkt des herrn verfassers keineswegs der unsrige ist.“

[2]) Welche Wunderkuren hierbei heute noch gemacht werden, mag man aus einer Notiz ersehen, die ich der *Flotte* (1906, Nr. 9) entnehme:

> Wie lernt man am schnellsten und leichtesten eine fremde Sprache sprechen, lesen und schreiben? Diese wichtige Frage ist kein Problem, das die Theorie lösen kann, sondern sie ist eine Aufgabe der lebendigen Sprachpraxis, wie sie der Generaldolmetscher Dr. Rosental als die leichte und natürliche Lernmethode bei eingewanderten Familien in fremden Ländern beobachtet und in seinem weltberühmt gewordenen Meisterschafts-

auf andere Art geholfen werden, junge Damen schickt man in Pensionate. Kurz, soviel verschiedene Ansprüche, soviel Mittel sie zu befriedigen. Und doch kann die erlangte Fertigkeit für den innern Menschen völlig unfruchtbar und wertlos bleiben. Der junge Mann hat ein Mittel gewonnen, im geschäftlichen oder gesellschaftlichen Konkurrenzkampf Vorteile zu erringen, aber er ist innerlich um nichts reicher geworden. Das Institutsgänschen kokettiert mit seinem Französich, aber es verrät seine eigentliche Natur, sobald es Ernst gilt.

Was immer unter „Aneignung" der Fremdsprache verstanden werden mag, ob das Ziel bescheiden oder hoch gesteckt ist, es werden als Elemente dieser Aneignung auftreten die Nachahmung der fremden Laute, die Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes, die Beherrschung der Formen und syntaktischen Gesetze. Kein Zweifel, dass im fremden Lande die Sprache ausschliesslich durch Hören und Sprechen gelernt werden kann. Aber auch kein Zweifel, dass, wer sich darauf kapriziert, Grammatik, Lexikon und Lektüre bei der Erlernung der Sprache als minderwertige Kunstprodukte bei Seite zu lassen, nur ein beschränktes Können erzielt. Wie unter Tausenden, die für Musik Neigung und Begabung haben, vielleicht einer sich findet, der ohne eine Note zu kennen und ohne methodische Schulung eine Komposition wiederzugeben oder eigene musikalische Gedanken zu produzieren vermag, während für die „grosse Menge" Klavierschulen, Tonleitern und Etüden notwendig sind, so ist es auch beim Sprachenlernen: Auf ein Sprachgenie, das sich fremde Sprachen wie spielend aneignet, kommen Tausende, die methodischer Schulung durch die *ars*

System zur Erlernung fremder Sprachen praktisch überzeugend niedergelegt hat. Nach dieser von hohen Behörden und Tausenden von Lernenden anerkannt praktischsten Methode kann man durch Selbstunterricht und ohne Lehrer schon in drei Monaten, also unter grosser Ersparnis von Zeit und Geld, eine fremde Sprache, wie Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Polnisch, Portugiesisch, Holländisch, Dänisch, Schwedisch, Böhmisch, Ungarisch oder auch Deutsch sprechen, lesen und schreiben lernen. Probebriefe für eine Sprache nebst Anerkennungen von Dr. Rosental's Meisterschafts-System liefert jede Buchhandlung und gegen Einsendung von 50 Pf. in Briefmarken portofrei die Rosental'sche Verlagsbuchhandlung in Leipzig 33.

Wenn das Polnisch ebenso gut ist wie das Deutsch, kann man die Abnehmer der Briefe beglückwünschen.

grammatica bedürfen, wenn sie sich in dem Ozean der Sprache zurecht finden sollen.

So drängt die Natur der Dinge alle diejenigen, denen die Kenntnis fremder Sprachen unentbehrlich ist, die aber diese Kenntnis nicht unmittelbar an der Quelle erwerben können, auf schulmässiges Studium: wir verlassen den Boden roher Empirie oder papageimässiger Nachahmung und betreten den Boden der Wissenschaft.

Einer elementaren Wissenschaft zunächst, aber der Wurzel aller und jeder Philologie! Sie heisst Grammatik. Was sagt uns nicht alles schon dieses Wort! Es ist griechischen Ursprungs — den Griechen haben wir Form und Inhalt auch dieser Wissenschaft zu danken.[1]) Es bedeutet aber wörtlich nicht etwa Sprachlehre, wie man erwarten könnte, sondern Schriftzeichenkunst. Wieder ein Memento. Wissenschaftliche Behandlung der Sprache setzt die Schrift voraus. Schriftlose Völker haben keine Grammatik. Sprachwissenschaft entwickelt sich an und mit der Schrift. Solange man allein auf die Entwicklung der Grammatik bei den Griechen sieht, könnte man daran zweifeln: hier ist die Lautschrift schon gegeben, das Interesse richtet sich sofort auf die Sprache selbst. Aber woher stammt die Lautschrift? Wir wollen hier nicht nach dem umstrittenen historischen Zusammenhang forschen. Der innere und logische Zusammenhang mit irgend welcher Bilderschrift ist aber unbestreitbar. Wir treten, wo immer Bilderschrift vorliegt, in Völkerkreise einer bestimmten Kulturhöhe: in Aegypten, in Babylonien, in China, in Mexiko. Gelehrte Priesterkollegien sind die Hüter und Ueberlieferer der magischen Kunst. Beschränken wir uns auf Babylonien: Aus der reinen Bilder- und Begriffsschrift entwickelt sich durch Verwendung der Zeichen für Wörter verschiedenen Sinns, aber gleichen Klangs ein gemischtes System; die fortschreitende Lautanalyse führt zu Silben- und Vokalzeichen, die sich mit den bis zur

---

[1]) Es mag Adepten der „neueren“ Philologie geben, die das bezweifeln. Vielleicht darf ich solche auf einen Aufsatz in der *Zeitschrift für lateinlose Schulen* 1905, 8. Heft verweisen, wo ich in andern Zusammenhange ausführlicher über den Gegenstand gehandelt habe. Dort ist auch die Definition der Grammatik als „Kenntnis und Beobachtung dessen, was bei Dichtern und Schriftstellern Sprachgebrauch ist“ nach Dionysius Thrax gegeben.

Unkenntlichkeit entstellten und in keilförmige Züge aufgelösten Bildern zu einem verwirrenden Schriftsystem vereinigen, dessen Beherrschung unsägliche Arbeit erfordert. Wann und von wem mag aus derartigen komplizierten Schriftsystemen jener Grundstock von Lautzeichen entnommen worden sein, dem alle Alphabete der Welt entstammen? Es war ein Genie, das der Menschheit mehr geschenkt hat als Gutenberg! Diesem grossen Unbekannten sollten die Phonetiker von heute im Tempel Nabû's, des Gottes der Weisheit und der Schreibkunst, eine Dankinschrift weihen; denn er erst hat die definitive Zerlegung der Sprache in ihre Laute vollzogen, die heute von unseren ABCschützen wie spielend an der Schrift erlernt wird. Von Babylonien aber wissen wir auch, dass vielleicht Jahrtausende vor der Zeit, da die homerischen Helden um Troja kämpften, die „Schriftgelehrten" zugleich Sprachlehrer, Grammatiker und Philologen in unserm Sinn gewesen sind. Sie haben ihre heiligen sumerischen Texte ebenso philologisch behandelt wie die Griechen später den Homer, wie die Inder die Veden.[1])

Kehren wir zu den Griechen zurück, so ist noch ein letztes zu bemerken: Die Grammatik entwickelt sich aus der Analyse der Muttersprache. Jahrhunderte dauert die Arbeit der Philologen und Philosophen, bis das System der grammatischen Begriffe so herausgearbeitet ist, wie es uns heute geläufig ist und bewusst oder unbewusst die Grundlage aller modernen Grammatiken bildet. Wie viele mögen wohl, wenn sie vom *accent aigu* reden, daran denken, dass er durch den *ac-centus acutus* auf die *προσ-ῳδία ὀξεῖα* zurückgeht? Wie viele mögen sich darüber klar sein, dass wir auch in der Grammatik unserer eigenen Sprache mit griechischem Erbgut arbeiten?

Doch lassen wir diese Ausblicke auf die Geschichte und Vorgeschichte der Grammatik und wenden wir uns wieder der Gegenwart zu. Ist es da anders geworden, ist von den Aufgaben, die der wissenschaftlichen Erforschung und didaktischen Darstellung einer Sprache gestellt sind — der Feststellung des Lautbestandes und der Lautgesetze, der Wortbildungs- und Wortwandlungsgesetze, der Lehre vom Satzbau, der Inventarisierung des Sprachguts — die eine oder andere überflüssig geworden?

---

[1]) Ich verweise auf *Monographien zur Weltgeschichte* XVIII: *Ninive und Babylon,* von C. Bezold.

Niemand wird das behaupten können, auch nicht der verbissenste Gegner der „Grammatistenmethode“. Wohl aber hat jedes dieser Teilgebiete einer wesentlich deskriptiven Behandlung der Sprache im Laufe des letzten Jahrhunderts eine genetische Betrachtungsweise aus sich hervorgetrieben. Dass Sprachgeschichte im weitesten Sinne und vergleichende Sprachwissenschaft einen Siegeslauf in demselben Jahrhundert angetreten haben, das auf dem Gebiet der vergleichenden Anatomie und Entwickelungsgeschichte der Organismen so ungeahnte Triumphe gefeiert hat, ist gewiss kein Zufall. Sprachpsychologie und Sprachphilosophie aber, ehemals ein Ausgangspunkt des Interesses an den Spracherscheinungen, sind heute die Krönung dieser umfassenden Behandlung der Sprachen, der Abschluss jener Seite philologischer Wissenschaft, die die Sprache als solche, ohne Rücksicht auf die durch sie festgehaltenen Kulturwerte, als ein Produkt natürlicher, organischer Entwickelung darzustellen und zu verstehen strebt.

Auch heute beginnt die Arbeit von Missionaren, Reisenden, Sprachforschern, die bei schriftlosen Völkern linguistische Studien machen oder Dialekte, die ohne Literatur neben der Schriftsprache herlaufen, fixieren wollen, mit der Aufzeichnung von Lauten, Worten und Sätzen. Sie werden ihre Aufgabe jedoch erst dann mit einiger Vollständigkeit gelöst haben, wenn sie nicht nur das Rohmaterial in Form von Glossaren beischaffen, sondern auch zusammenhängende Rede darbieten. Sie werden versuchen, mit Benützung eines Alphabets, das dem Lautbestand möglichst angepasst ist, die mündlichen Mitteilungen ihrer Gewährsleute festzuhalten. Sie werden besonders alles zu sammeln bemüht sein, was in der betreffenden Sprache bisher von Geschlecht zu Geschlecht durch mündliche Ueberlieferung an Sang und Sage, an mythologischen Vorstellungen und geschichtlichen Erinnerungen fortgepflanzt worden ist, gleichgültig, ob es sich dabei um französische Dialekte oder um die Sprache der Wanyamwesi handelt. So entstehen heute noch Texte als Urkunden bestimmter Sprachzustände, als Denkmäler und Quellen bestimmter Vorstellungskreise.

Sind sie auch früher so entstanden? Wir können wohl sagen: nein, wenn wir nur auf den besonderen Zweck sehen, der heute mit solchen Aufzeichnungen verknüpft wird, wenn wir insbesondere darauf Gewicht legen, dass ausserhalb der

Volksgemeinschaft Stehende die schriftliche Darstellung veranlassen oder ausführen. Wir müssen die Frage aber bejahen, wenn wir die Stoffe ins Auge fassen, denen die Auszeichnung schriftlicher Fixierung zuteil wird, sobald ein Volk aus sich heraus zur Ausbildung eines Schriftsystems gelangt oder es von einem Volk höherer Zivilisation übernimmt.

Es sind stets heilige, religiöse Texte, mit denen die Literatur ihren Anfang nimmt, oder dichterische Schöpfungen, die noch vielfach mit religiösen eins sind. Das gilt gleichmässig sowohl für den einen Fall, dass es sich um volkseigene Gedanken und Mythen handelt, wie für den andern, dass von aussen, durch friedliche Propaganda oder kriegerische Eroberung, ein neuer religiöser Ideenkreis in das Volk hineingetragen wird. Es gilt ebensogut für die Missionare christlichen als buddhistischen Bekenntnisses, sogut für die Sendboten Roms an die Germanen wie für die der nestorianischen Kirche an die Mongolen. Was die religiöse Bekehrungstätigkeit aller Zeiten und Völker, ganz besonders aber die christliche Mission an Kulturarbeit allein durch Uebersetzung der Bibel in alle Sprachen der Welt geleistet hat, ist schon unübersehbar.[1]) Wollte man aber auch alle Literatur, die in Anlehnung an religiöse Stoffe entstanden ist, alle dichterischen Nachschöpfungen und alle gelehrten Bemühungen um diese heiligen Texte mit hinzurechnen, so hätte man eine Welt von Gedanken abgegrenzt, die mächtiger als alle andern Kulturfaktoren auf die Menschheit gewirkt hat und zu wirken nicht aufhören wird.

Dass die religiöse Gedanken- und Gefühlswelt gleichzeitig ein unerschöpflicher Quell dichterischer Inspiration ist, daran ist bereits erinnert. Wir denken dabei nicht nur an Psalmen und Kirchenlieder — wir denken ebensosehr an das Buch Hiob und an die Apokalypse, an Dante und Milton wie an Klopstock, an das griechische Drama wie an Faust, an die Mystik aller Zeiten und Völker . . . Solange die Natur noch Rätsel aufgibt, solange der Mensch noch vor dem Geheimnis seines eigenen Daseins erschauert und sich um Sinn und Deutung des

---

[1]) Sehr interessant ist die Nachricht, die kürzlich durch die Blätter ging, wonach eine Reformpartei im Reiche Nasreddins verlangt, dass der Koran ins Persische übersetzt werden solle, weil der arabische Text von den wenigsten Persern verstanden werden könne. Wer denkt hier nicht an die Rolle des Lateinischen bei uns und an Luther's Bibelübersetzung?

Lebens müht, solange wird auch die Dichtung diesen gewaltigsten Stoff zu meistern, die letzten und tiefsten Weltanschauungsfragen in anschaulichen Formen darzustellen versuchen.

Was daneben auf volkstümlichem Boden in Lyrik und Epik aufwächst, das kann man aus Rückert's Uebersetzung der Hamâsa ebensogut kennen lernen wie aus des Knaben Wunderhorn oder andern Sammlungen:

> Die Poesie in allen ihren Zungen
> Ist dem Geweihten Eine Sprache nur.

Ebenso wie die griechische Heldensage in Ilias und Odyssee, so verkörpert sich die persische im Königsbuch Firdûsi's, die germanische in den Gestalten, die uns vertraut sind, überall Göttliches und Menschliches, Freiheit und Verhängnis in unlösbare Einheit verschmelzend. Was von Erinnerungen an die grossen Taten der Ahnen bei den Volksgenossen treu bewahrt ist, das formt der Dichtergenius zu lebendigen Gestalten, das geht von nun an als unverlierbarer Besitz durch Jahrhunderte und Jahrtausende.

Wie Texte entstehen, wollte ich an Beispielen vergegenwärtigen; in zwei Provinzen des Reiches der Schrift haben wir flüchtige Blicke geworfen. Wollen wir ein Bild von dem ganzen Umfang dieses Reiches gewinnen, so müssen wir aus dem heiligen Bezirk göttlicher Offenbarung, aus dem Reich des Mythus und der Phantasie hinabsteigen zu rein menschlichen Sphären. Auf die grossen alten Herrschersitze, auf jene gewaltigen Reiche lenkt sich nochmals unser Blick, deren verschüttete Kultur die philologische Wissenschaft unserer Tage wieder ans Tageslicht gebracht, deren Urkunden sie wieder zu entziffern, deren Sprache sie zu lesen gelehrt hat. In Prunkinschriften verherrlichen die Könige ihre Kriegs- und Friedenstaten, auf Tempel- und Palastwänden lassen sie ihren Ruhm verkünden, Staats- und Privatrecht werden in feierlicher Form auf steinernen Tafeln eingegraben. Eine unendlich vielgestaltige wissenschaftliche Literatur entfaltet sich — wer vermag es heute schon zu sagen, wieviel die Griechen ihr verdanken? Von Athen aber und von Alexandria aus, jenen Brennpunkten geistigen Lebens, breitet sich über Rom und Konstantinopel, über Bagdad und Cordova nach Paris und den italienischen Universitäten als ebensovielen Pflegestätten historischer, rechtlicher, wissenschaftlicher Tradition ein einziger Strom innerlich verwandter, aus denselben Quellen

gespeister Kultur — denn wem wäre nicht bekannt, dass nicht nur der christliche Westen, sondern auch das Judentum und der islamische Orient bei Aristoteles und Plato in die Schule gegangen sind?

Wie die religiösen Texte unter dem historischen Gesichtspunkt zu Urkunden religiösen Denkens und zu Quellen für die Erforschung der Formen werden, in denen sich der menschliche Geist mit dem Göttlichen auseinanderzusetzen versuchte, wie uns die poetische Literatur das Innenleben vergangener Zeiten erschliesst, so wird die profane Literatur, in ihrem ganzen Umfang genommen, zur Urkunde des gesamten geistigen Lebens in allen seinen Verzweigungen. Aus armseligen Inschriften werden chronikartige Berichte über Zeitereignisse, aus ihnen entwickelt sich die pragmatische Geschichtschreibung, die zunächst die Schicksale eines Volkes, die Geschichte eines begrenzten Zeitraums umfasst, um endlich zum Begriff der Universalgeschichte sich auszudehnen. Aus schriftlicher Fixierung von Brauch und Sitte, aus der kasuistischen Behandlung bestimmter Rechtsfälle, aus der systematischen Entwicklung der Rechtsverhältnisse entwickelt sich die juristische Literatur. Aus Beobachtungen am Himmel, an Menschen, Tieren, Pflanzen, Steinen werden — zunächst im engsten Zusammenhang mit der religiösen Vorstellungswelt — die Elemente astronomischer, physikalischer, medizinischer Wissenschaft gewonnen. Und schliesslich entwächst der reifere Geist dem naiven Glauben der Volksreligion, um in philosophischen Spekulationen die Einheit der grossen und kleinen Welt zu ergründen, er spürt den Gesetzen des geistigen Lebens nach, er ergründet die Geheimnisse der Sprache, er ordnet allen Inhalt seines Denkens und Schaffens zu einem organisch gegliederten Ganzen.

Wozu dies alles berührt wurde? wozu dieser weite Weg durch alle erdenklichen Interessengebiete und Zweige schriftstellerischer Produktion? Er war notwendig, um einmal an der Vielgestaltigkeit des Stoffes, mit dem die Philologie je nach Umständen sich zu befassen hat, einen Massstab zu erhalten für die Einseitigkeit, um nicht zu sagen Armseligkeit der Auffassung, die man von den Aufgaben der Philologie in gewissen Kreisen zu haben pflegt. So lückenhaft diese Skizze ist, dürfte sie doch genügen, um den Umfang des Gebiets, in dem der Philologe sein Arbeitsfeld findet, abzustecken. Noch aber ist

kein Wort über die Art der Arbeit gesagt, die der Philolog an diesem Stoff zu leisten hat. Philologie im weitesten Sinne und ihrem Inhalt nach bestimmt ist die historische Erkenntnis und Würdigung der Kulturseite der Menschheit — Philologie im engeren Sinn aber ist die Methode, die Urkunden und Denkmäler dieser Kultur zur Vorbereitung und Gewinnung dieser Erkenntnis wissenschaftlich zu behandeln.

Noch einmal kehren wir an den Ausgangspunkt unserer Betrachtung zurück. Kulturdenkmäler sind ja nicht nur die schriftlichen Urkunden: Tempel und Palastbauten, Erzeugnisse der bildenden Kunst, Kleider und Waffen, Haus- und Schiffsbau, Viehzucht und Ackerbau sind ebensoviele materielle Denkmäler und Errungenschaften menschlicher Kultur, sie bilden in ihrer Gesamtheit den gegenständlichen Teil dieser Kulturwissenschaft, der ebenso den Wandel der Zeiten spiegelt wie Sprache und Literatur. Für den Philologen aber bleibt das Studium der Schriftdenkmäler doch der Mittelpunkt, oder wenigstens die unbedingte Grundlage seiner Tätigkeit. Wie weit sich im einzelnen Fall dieses Studium zu erstrecken hat, ist eine Sache, die nicht a priori bestimmt werden kann. Es liegt auf der Hand, dass sein Umfang in erster Linie abhängt von dem Umfang und der Art des vorhandenen oder erhalten gebliebenen Textmaterials. Oft genug kommt es ja vor, dass man dankbar sein muss für jede Kleinigkeit, die sich erhalten hat — ich erinnere nur an die spärlichen nichtlateinischen Sprachreste der italischen Völker. Eine andere Schwierigkeit ergibt sich, wenn die Quellen — wie etwa bei der Assyriologie — so schwer zugänglich sind, dass die philologische Arbeit der Textaufklärung erst auf Grund jahrzehntelanger Bemühungen zu zuverlässigen Uebersetzungen in moderne Sprachen gelangt, die dann von Historikern, Theologen, Juristen weiter benutzt werden können. Oder die allgemeinsten Gesichtspunkte für die Inhaltsbestimmung des einen und andern Zweiges der Philologie haben noch keine Anwendung gefunden, weil infolge der besondern historischen oder persönlichen Verhältnisse die Philologie innerhalb dieser bestimmten Sprachengruppe noch nicht bis zu dem Punkt entwickelt ist, um die ganze geistige Kultur in den Bereich der Forschung und Darstellung zu ziehen. Immer aber bleibt die spezifische Methode der Phi-

lologie, die wissenschaftliche Bearbeitung der Texte, dieselbe, mag es sich um Provenzalisch oder Japanisch, um den Pentateuch oder um Goethe handeln.

Kenntnis des Schriftwesens und Kenntnis der Sprache — wieviel besonderes Wissen und Können umfassen nicht schon diese Vorbedingungen für die philologische Behandlung eines Schriftwerks! Dort Palaeographie, Handschriften- und Bücherkunde, hier ausser Sprachgeschichte und Grammatik alle jene bekannten Hilfsmittel und Gesichtspunkte der Kritik und der technischen Interpretation! Wieviel Aufmerksamkeit erfordert die Beobachtung des Sprachgebrauchs, die Kritik der überlieferten Textgestalt, die Erkennung und Verbesserung verdorbener Textstellen, die Feststellung des Verhältnisses der Handschriften, der Nachweis der benutzten Quellen, die Klarlegung der Komposition und des literarischen Zusammenhangs! Wieviel Feingefühl das Erfassen der Schönheiten der Sprache, des rhythmischen Wohlklangs, der dichterischen Stimmung, wieviel Geschmack und Urteil die Herausarbeitung des Gedankengehalts oder die Uebersetzung eines literarischen Kunstwerks, die nicht der Tod, sondern der wahre Prüfstein des Verständnisses ist! Wieviel Kenntnisse auf den verschiedensten Gebieten die sachliche Interpretation des Textes! Hier reichen der Philologie die verschiedensten Wissenschaften hilfreich die Hand: Topographie und Geographie, Chronologie und Geschichte, Organisation des Staats- und Privatlebens, Mythologie, Kultus- und Religionsgeschichte, Philosophie und Kunstgeschichte mögen hier genannt werden als Dienerinnen der Aufgabe, das volle Verständnis des geistigen Lebens eines Zeitalters, der Kulturentwicklung eines Volkes zu gewinnen. Schweift der Blick aber schon über Unendlichkeiten, wenn wir von der Philologie als dem Mittelpunkt unserer Betrachtung ausgehen und ihren Zusammenhang mit andern Wissensgebieten verfolgen, so erweitert und vertieft sich noch unsere Vorstellung von den Aufgaben der Philologie, wenn wir uns ins Bewusstsein rufen, dass alle diese Hilfswissenschaften der Philologie ihrerseits wieder als Mittelpunkte, als selbständige Gebiete der Wissenschaft zu gelten haben, von denen nach allen Richtungen Beziehungen ausstrahlen, denen allen wieder umgekehrt die Philologie und ihre Methode zur unentbehrlichen Hilfswissenschaft und Richtschnur wird. Ist dem Philologen die Kenntnis der religiösen

Vorstellungswelt des Volkes unentbehrlich, mit dessen Literatur er sich beschäftigt, so wird der Theologe, der die religiösen Urkunden in ihrem äusseren und inneren Werdegang untersucht, der die Geschichte des religiösen Gedankens verfolgt, zum Philologen. Muss der Philologe sich eine Kenntnis der Rechtsanschauungen, der staatlichen Einrichtungen, des Kriegswesens, des Handels und Verkehrs, des Münzwesens, der öffentlichen Denkmäler verschaffen, so kann der Jurist beim Studium älterer Rechtsquellen der philologischen Schulung nicht entraten, so wird der Historiker auf Schritt und Tritt vor philologische Aufgaben gestellt, so muss der Numismatiker ausgedehnte Kenntnis fremden Schriftwesens besitzen, so steht die Geschichte wenigstens der klassischen Kunst in untrennbarer Verbindung mit der Philologie. Und wenn der Geograph, der Naturforscher, der Mediziner, der Mathematiker als solcher keine oder nur entfernte Beziehungen zur Philologie hat: sobald es sich um die Erforschung der Geschichte dieser Disziplinen handelt, wird die Kombination philologischer und sachlicher Forschung zur unausweichlichen Notwendigkeit.

So haben wir das Arbeitsgebiet des Philologen in Gedanken durchwandert und können nun an die Beantwortung der Unterfrage gehen: Welche Aufgaben verknüpfen die Philologie mit der Schule? Zunächst ist eines klar: Für die Schulen kommt von vornherein nur ein sehr beschränkter, wenn auch nach seiner Bedeutung für unsere Kultur höchst wichtiger Teil der Gesamtphilologie in Betracht. Aus dem Gebiet der semitischen Philologie ist es das Hebräische, aus dem der indogermanischen die Gruppe der „klassischen“ Sprachen, Griechisch und Latein. Diese drei führen zu den Quellen, aus denen noch heute ein erheblicher, um nicht zu sagen der wichtigste Teil unseres Kulturlebens gespeist wird. Dazu treten von den lebenden Sprachen Französisch und Englisch, in weitem Abstand etwa noch Italienisch und Spanisch, Holländisch und Schwedisch, Russisch und Polnisch. Sie haben für uns nicht nur kulturelles, sondern auch praktisches Interesse. Aber nicht nur das Sprachgebiet als solches[1]), auch die Art der Sprachbehandlung, die Auswahl der

[1]) Schon Gröber hat in seinem Grundriss der romanischen Philologie (I², S. 197) darauf hingewiesen, und ich möchte es bei dieser Gelegenheit mit allem Nachdruck betonen, dass die beliebte Bezeichnung

Schriftsteller, der Umfang der auf Schulen gelesenen Schriften sind, verglichen mit den umfassenden Gesichtspunkten der wissenschaftlichen Philologie, notwendig beschränkt durch die unabänderlichen Bedingungen und unverrückbaren Grenzen des Schulbetriebs.

So verschiedenartig die Veranlassungen und Bedürfnisse sind, die den Einzelnen zur Beschäftigung mit fremden Sprachen führen können, so verschieden müssen Mittel und Wege sein, diesen Bedürfnissen zu entsprechen: das haben wir schon oben festgestellt. Wir erinnern nochmals daran, wenn wir jetzt den Blick auf den fremdsprachlichen Unterricht an den Schulen richten. Es ist um so notwendiger, auf diese fundamentale Wahrheit immer wieder hinzuweisen, als sie über dem Streit um die beste Methode, sich eine fremde Sprache anzueignen oder anderen eine beizubringen, ganz vergessen worden ist. Es ist einer der gröbsten methodischen Fehler gewesen, dass die neusprachliche Reformbewegung über diesen unterrichtstechnischen Fragen, in die sie sich verrannt hat, völlig ignoriert, dass es sich innerhalb derselben Sprache um verschieden geartete Ziele handeln kann und danach die Wahl der Mittel und Wege zu diesen Zielen ganz verschieden ausfallen muss. Was ich in einem früheren Aufsatze über die je nach der Art der Schule verschiedene Gestalt des Volksbilds ausgeführt habe, gilt selbst-

„neuere“ Philologie nur didaktischen Zweck und keinen fassbaren wissenschaftlichen Inhalt hat. Zugegeben, dass das phonetische Element und die praktische Handhabung — insbesondere auch im Unterrichtsbetrieb an unsern Schulen — stärker hervortreten als innerhalb der „alten“ Philologie, so verleiht dieser Umstand noch nicht die Berechtigung zu einer Bezeichnung, die einen prinzipiellen Gegensatz anzudeuten scheint und infolgedessen in manchen Köpfen heillose Verwirrung angestiftet hat. Man muss sich nur einmal klar machen, welche Komik darin liegt, wenn eine Zeitschrift, die phonetischen Studien und gewissen schulphilologischen Interessen dient, sich den prunkvollen Titel: „die“ neueren Sprachen beilegt. Zu welcher Sorte von Sprachen mag dann wohl das Gotische oder das Altfranzösische gehören? Oder das Vulgärarabische im Gegensatz zur Sprache des Koran? Allerdings, im „Neu-philologischen“ Zentralblatt finden wir zwischen Französisch und Englisch auch neu-syrische, grusinische und japanische Grammatiken angezeigt. Was werden die biederen Leute von Urmia vergnügt sein, wenn sie erfahren, dass nun auch für die „volkstümliche Verbreitung“ ihres Dialekts in Deutschland durch die „Neoglotten“ gesorgt wird!

verständlich für den ganzen Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts.

Von den Fällen zu reden, wo die Erlernung einer Fremdsprache nur als Dekoration dienen soll, kann ich mir ersparen, nachdem Dr. K. Haag in dem oben erwähnten Aufsatz sein vernichtendes Urteil darüber gefällt hat.[1]) Bleiben jene zwei andern Ziele, die kürzlich wieder von G. Budde[2]) als das der Fertigkeit und das der Bildung einander gegenübergestellt worden sind, nicht in dem Sinn, als ob sie sich gegenseitig ausschlössen, sondern als zwei unabhängige und allerdings unter Umständen sich gegenseitig schädigende Richtungen des fremdsprachlichen Unterrichts. Schärfer noch tritt die Gegensätzlichkeit der Ziele heraus, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass in dem einen Fall die Sprache als Verkehrsmittel, im andern als Kulturmittel benutzt werden soll. Dass dies grundverschiedene Dinge sind, kann nicht oft genug gesagt werden.

Niemand wird bestreiten, dass für eine recht grosse Anzahl von Menschen die Fähigkeit, in einer oder mehreren fremden

---

[1]) Es ist vielleicht gut, einige Sätze hier wiederzugeben; sie werden auch die Fussnote der Redaktion der *Neueren Sprachen* in etwas verständlich machen:

„In einer deutschen stadt werden höhere töchter von deutschen nonnen erzogen. Die unterrichtssprache, ja die sprache des täglichen verkehrs ist die französische; geschichte, erdkunde, alles, mit ausnahme des deutschen und der religion, wird französisch gelehrt. Die nonnen haben ihr französisch in ein- und zweijährigem aufenthalt in Frankreich gelernt. Das ergebnis lässt sich denken. Die hier zutage tretenden verwüstungen sind aber vorbildlich für den herrschenden stand der dinge, denn glänzender als hier finden sich die forderungen unserer überzeugtesten fremdspracherzieher wohl nirgends erfüllt.

Das jammerbild einer solchen schwachsinnigenanstalt (zur herbeiführung, nicht zur beseitigung des schwachsinns) zeigt uns am besten die tiefen schatten, die der überspannte fremdsprachbetrieb wirft. Der geist wird andauernd in ein enges gewand gepresst, geknebelt, auf die stufe des kindesalters herabgedrückt; bei der beschränktheit des sprachschatzes bewegt er sich in öden, stets sich wiederholenden kreisen, wie ein gefangenes tier im käfig . . .

Welch ein tummelfeld der sinnlosesten eitelkeit bei uns gerade die fremdsprachen sind, welche schauspielerei damit getrieben wird, ist bekannt. Affenneigungen sind in keinem volk so stark wie in unserem, und auf keinem gebiet so stark, wie auf dem sprachlichen. Dass das auf rechnung der sittlichen selbstachtung und der volksechtheit geht, ist klar.“

[2]) G. Budde, *Bildung und Fertigkeit.* Hannover 1905.

Sprachen sich über die Trivialitäten des täglichen Lebens und gewisse immer wiederkehrende Dinge auslassen zu können, einen nicht unwesentlichen Teil der Berufsbildung ausmacht. Alle im Dienste des internationalen Verkehrs stehenden Personen gehören unter diese Zahl, vom Piccolo bis zum Oberkellner und vom Fremdenführer bis zum Friseur oder Ansichtspostkartenhändler, der mit *On parle français* und *English spoken* Kunden anzieht. Diese Leute lernen eine neue Sprache gewiss nur, um sie zu sprechen, und verzichten in der Tat entschlossen darauf, aus ihrer Beschäftigung mit lebenden Sprachen *une gymnastique intellectuelle* oder *un moyen de culture littéraire* zu machen. Sie haben also allen Anspruch, von der Reform als Geist von ihrem Geist erkannt und anerkannt zu werden. Merkwürdig nur, dass sie sich ihr Wissen nicht an höheren Schulen zu erwerben pflegen! Sehen wir uns noch im Kreise der höheren Berufsarten um, so sind Sprachgewandtheit und Fertigkeit im schriftlichen Verkehr integrierende Bestandteile der Ausbildung von leitenden kaufmännischen und Bankbeamten, von Offizieren und Diplomaten, und selbstverständlich von Sprachlehrern und Sprachlehrerinnen jeder Art. Aber gerade von diesen wird ein wirkliches Können niemals durch den üblichen Schulunterricht, sondern durch besondere Sprachschulen und vor allem im Verkehr mit Ausländern und durch Aufenthalt im Ausland erworben. Sollte das nicht unseren Sprechenthusiasten zu denken geben? Sollte darin nicht die Unmöglichkeit, auf unseren Schulen zu einer wirklich freien Sprachbeherrschung zu gelangen, ihren handgreiflichsten Ausdruck finden? Dass man sich und das Publikum glauben machen will, es sei auf den sogenannten höheren Schulen die Möglichkeit gegeben, neben so und soviel andern Fächern, die die Kraft der Schüler in Anspruch nehmen, noch zwei moderne Fremdsprachen sprechen zu lernen, und dass man diese Utopie für das wesentliche Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts ausgibt, ist das πρῶτον ψεῦδος der ganzen Reformbewegung.

Unsere Oberrealschulen, Realgymnasien und Gymnasien, an denen wissenschaftlich gebildete und staatlich geprüfte Philologen unterrichten, sind nicht Sprachschulen, nicht Fachschulen, sie sind Schulen, an denen die jungen Leute durch einen wohlerwogenen, innerlich zusammenhängen-

den Kreis von sprachlich-historischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Belehrung erzogen werden sollen.

Auf dieses Endziel hin ist der ganze Lehrplan orientiert oder — sollte es wenigstens sein. Es ist aber bekannt genug, dass diese Anstalten in den unteren und mittleren Klassen bis zur Untersekunda, ja noch bis an die Pforten der Prima, einen grossen Prozentsatz von Schülern mitführen müssen, denen die Schule nur den nicht zu umgehenden Weg zum Einjährigenschein oder zu anderen praktischen Zielen vorstellt. Dieser Aufgabe können sich die Schulen nicht entziehen, so lange der Staat für den Eintritt in die Beamtenlaufbahn oder für die Vergünstigung des einjährigen Dienstes seine Forderungen stellt, und solange es nicht ein Mittel gibt, schon in Sexta die künftigen grossen Geister sicher zu erkennen und die Eltern von dem Nichtvorhandensein der nötigen Begabung zu überzeugen. Die Rücksicht auf diese grosse Gruppe von Leuten macht sich ganz besonders an den Schulen geltend, die mit modernen Sprachen anfangen und Latein und Griechisch gar nicht oder erst in den oberen Klassen treiben. Sie nötigt vielfach zu einer Stoffauswahl besonders im Sprachunterricht, die eher von den oben angedeuteten Zielen weg als zu ihnen hin führt. Dass von einer irgendwie gearteten gründlichen Bildung bei fünfzehnjährigen jungen Menschen keine Rede sein kann, dass im günstigsten Falle nur gewisse elementare Grundlagen zu einer solchen gelegt sind, die ein geweckter Kopf und ein empfänglicher Geist später im Leben weiter ausbauen kann, das dürfte keinem Zweifel unterliegen, und es ist überflüssig darüber zu streiten, welcher Art von Untersekundanern der Preis erteilt werden soll, dem realistischen oder dem humanistischen; wie sie von der Schule kommen, taugen sie beide nicht viel.

Soll aber nun diese Rücksicht auf sogenannte praktische Forderungen, dieses rein äusserliche, inhaltsleere Ziel auch noch für die letzten drei Jahre gelten, soll es den Oberrealschulen etwa aufoktroyiert werden, um sie in einen Gegensatz zu den Gymnasien hineinzutreiben, der ihnen zum Verhängnis werden muss? Es ist eine ganz verkehrte Konsequenz aus einem an sich richtigen Gedanken, aus dem Gedanken, dass jede Schule ihre Eigenart pflegen solle, wenn man in der zweifelhaften „Fertigkeit“ und „Sprachgewandtheit“ die besondere Stärke des

Oberrealschülers sucht. Die Ziele der drei Vollanstalten liegen sich viel näher, als man gewöhnlich glaubt und bei dem Kampf um die Berechtigungen, der nun glücklich beendigt ist, glauben musste. Sie sind samt und sonders humanistische Anstalten, sofern der Unterricht in der Muttersprache und in Fremdsprachen, in Geschichte und in Religion, also der Kreis der sprachlich-historischen Fächer, den Menschen selbst in seinen Beziehungen zur Menschheit und zur Gottheit auffassen lehrt. Sie sind ebensogut realistische Anstalten, sofern auch am Gymnasium die Mathematik als das unentbehrliche Instrument exakter Naturerkenntnis und die Naturwissenschaften selbst innerhalb gewisser Grenzen Lehrgegenstand sind. Bei aller Verschiedenheit im Mass und in der Auswahl des Stoffes bleiben die formalen und idealen Ziele dieselben. Die Anbahnung philologisch-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Denkens, die Pflege des ästhetischen Interesses, die Erziehung zur Arbeitsfreudigkeit, die Weckung des Pflichtgefühls und aller jener Charaktereigenschaften, wie sie das Leben vom Manne fordert, sind Aufgabe der Oberrealschule wie des Gymnasiums. Die Gemeinsamkeit der Rechte wird aber — das ist meine bestimmte Ueberzeugung — eher zu einer Konvergenz als zur Divergenz der Lehrziele führen, unbeschadet der Gewährung grösserer Freiheiten an die einzelnen Schüler innerhalb der Oberklassen. Grössere Divergenz der Ziele könnte nur durch Einschränkung der Berechtigungen auf beiden Seiten erkauft werden. Nachdem die Entwickelung der Dinge zur Gemeinsamkeit der Berechtigungen geführt hat, d. h. nachdem mit dem Reifezeugnis von irgend einer neunklassigen Anstalt das Recht erlangt wird, sich irgend welchen gelehrten Studien zu widmen, ist eine Annäherung der Ziele die unausbleibliche Folge. Die Universitätslehrer können nicht darauf verzichten, eine einigermassen homogene Zuhörerschaft zu haben, gleichviel, ob es sich um Fachstudien handelt, die wie Theologie und Jurisprudenz dem philologisch-historischen Kreise angehören, oder um das Feld der Medizin und Naturwissenschaften. Wie ich nicht zweifle, dass das Gymnasium mit der Zeit der Biologie Einlass gewähren muss, so wird die Oberrealschule um das Latein in den Oberklassen nicht herum kommen. Ebenso ist die Einführung eines propädeu-

tischen philosophischen Unterrichts in die Primen aller Arten von höheren Schulen ein immer dringender werdendes Bedürfnis.

Welche Stellung hat nun in diesem Zusammenhang der französische und englische Unterricht an den verschiedenen Schulgattungen einzunehmen?

Die Antwort liegt klar zutage: Wollen wir, dass das Studium des Französischen und Englischen in dem Kreis der historisch-philologischen Fächer eine ebenso geachtete Stellung wie das der klassischen Sprachen gewinnen soll, wollen wir, dass der Unterricht in jenen beiden Sprachen als ein ebenbürtiges Element höherer Bildung gelten soll, so müssen wir dem Unterricht einen ebenbürtigen Inhalt geben, so müssen wir ihn ebenso wie den lateinisch-griechischen Unterricht in den Dienst der historischen, ethischen, ästhetischen, philosophischen Bildung stellen.

Das Gymnasium — ich kann es nicht oft genug gegenüber jenen mit mehr Zuversicht als Einsicht unternommenen Stürmen auf die klassische Bildung hervorheben — ist durchströmt vom Hauch einer grossen Vergangenheit, es führt durch seinen ausgedehnten Sprachunterricht an die letzten Quellen auch unseres heutigen Denkens. Dafür muss es freilich darauf verzichten, in ebenso gründlicher Weise mit den Wandlungen des modernen Denkens bekannt zu machen. Aber kann, wer sich für diese näherliegenden Dinge interessiert, nicht viel leichter die Lücken ergänzen, als der Oberrealschüler die seinigen? Wir aber, weit entfernt, diesen Mangel nach Kräften durch geeignete Organisation des neusprachlichen Unterrichts auszugleichen, vergrössern den unvermeidlichen Abstand noch dadurch, dass wir dem Phantom der Sprechfertigkeit nachjagen! Wir verscherzen uns die Sympathien der gebildeten Welt, wir untergraben die Zukunft der Oberrealschulen und erschweren die Konkurrenzfähigkeit unserer Abiturienten durch eine Art Unterricht, die darauf hinauskommt, jede historische und sprachgeschichtliche Vertiefung zu unterdrücken, indem sie nur immer das Allerneueste anerkennt und dadurch den Begriff der Entwickelung eliminiert.

Das muss anders werden, soll die Schule der Zukunft, die Schule der modernen Bildung, an der die modernen Sprachen mit den Naturwissenschaften wetteifern, blühen und gedeihen.

Die alte Reform hat in München ihre Unfähigkeit besiegelt, irgend einen neuen Gedanken zu fassen. Sie hat auf alle die Anregungen und Mahnungen eines Breymann, Schneegans, Sieper, Steinmüller keine andere Antwort gewusst, als erneutes Gezänk über subalterne Dinge. Sie hat sich von der inferioren Auffassung der Aufgaben des Sprachunterrichts an den höheren Schulen, die darin liegt, dass sie technische Fragen für „Kardinalfragen" hält, nicht befreien können. Man hat diesem Standpunkt einen neuen Siegeslauf von 25 Jahren vorausgesagt, aber ich hoffe, dass Mose und Aaron[1]) das Land ihrer Verheissung nicht erreichen werden. Mögen sie ihre Getreuen noch weiter in der Wüste herumführen: eine neue Reform ist im Werden, die eine weitere und tiefere Auffassung von den Aufgaben der Philologie mitbringt, die in dem „Umkehren" des Sprachunterrichts nicht das einzige Heil erblickt, die die Arbeit der Reformer nur als eine vorbereitende, auf die technische Seite der Sprachaneignung beschränkte anerkennt und jene von Steinmüller hinreichend gekennzeichneten, von der „grossen Menge" nicht aus Verschlafenheit, sondern aus klarer Erkenntnis der Dinge abgelehnten Ueberspanntheiten einigen Unverbesserlichen überlässt, um sich fruchtbareren Aufgaben zuzuwenden.

Diese Aufgaben sind aber meines Erachtens

Erstens: Erziehung zu wissenschaftlicher Erfassung, Einführung in die historische Entwickelung der Sprache, und zu diesem Behuf Aufnahme eines elementaren Lateinkurses in die Oberklassen.

Zweitens: Vertauschung der Stellung, die das Französische und Englische heute im Unterricht einnehmen, so dass das Englische nach Inhalt und Zeit an die erste, das Französische an die zweite Stelle rückt.

Drittens: Herausarbeitung eines modernen Bildungsideals als ebenbürtiges und gleichwertiges Gegenstück zu dem des Gymnasiums.

Keine dieser Forderungen ist ganz neu, sie sind da und dort schon ausgesprochen, aber durch die Suggestion anderer Unterrichtsziele zurückgedrängt worden. Was den ersten Punkt

---

[1]) Vgl. Lieder zum Festkommers des XII. allgem. deutschen Neuphilologentages zu München, Nr. 12.

anlangt, so sollte darüber keine Meinungsverschiedenheit möglich sein. Ich habe nicht die Absicht, hier eine vollständige Aufzählung der Gründe, die dafür sprechen, und der Autoren, die die Notwendigkeit der Einführung des Lateinunterrichts begründet haben, zu geben. Aber ich möchte zum ersten Punkt doch noch einmal[1]) auf die Parallele zum biologischen Unterricht hinweisen: kann es für den Philologen eine reizvollere Aufgabe geben, als sich mit geweckten Schülern in das Leben, das Werden und Vergehen der Sprache zu vertiefen? Die Einführung eines elementaren Lateinunterrichts aber ist wieder nur die Konsequenz dieses Gedankens, abgesehen von allen anderen Gründen, wie sie z. B. K. Steiner in den *Südwestdeutschen Schulblättern* 1902, S. 425 und 1904, S. 127 ff. entwickelt hat, und wie sie in lapidaren Sätzen in dem wiederholt genannten Aufsatz von K. Haag zu lesen sind.

Für die Umkehrung des heute bestehenden Rangverhältnisses von Französisch und Englisch haben sich schon soviele gewichtige Stimmen[2]) erhoben, dass ich deren Gründen nichts hinzuzufügen brauche. Vielleicht interessiert es aber den Leserkreis dieser Zeitschrift, dass von einer Reihe von badischen Oberrealschulen eingehend begründete Vorschläge an die Oberschulbehörde gerichtet worden sind, die auf eine Durchführung dieses Gedankens hinarbeiten. Wenn das in der Südwestecke Deutschlands, an der französischen Grenze, möglich ist, sollte der Gedanke in Norddeutschland nicht noch mehr tatkräftige Freunde finden?

So wichtig an sich die Durchführung dieser beiden Gedanken wäre: als Kardinalfragen einer inneren Reform des neusprachlichen Unterrichts können sie noch nicht gelten. Die Frage aber, die ich als die Kardinalfrage bezeichnen muss, die wenigstens für die Oberrealschulen, die „neusprachlichen" Gymnasien, zur brennenden Frage geworden ist, ist die: ob der englisch-französische Unterricht ebenso wie der klassische imstande ist, ein geschlossenes Kulturideal zu übermitteln. Solange der Ehrgeiz der führenden Neuphilologen nicht weiter geht und nicht höher strebt als seither, solange die Vorbildung der Neuphilologen nicht in dem

---

[1]) Vgl. *diese Zeitschrift* IV, S. 108.

[2]) Auch für diesen Punkt möchte ich auf Steiner's Aufsatz in den *Südwestd. Schulbl.* 1904 verweisen.

von Schneegans und Sieper angedeuteten Sinne erfolgt, muss die Frage verneint werden. Die „grosse Menge" wird und muss, irregeleitet von den Führern, der grossen Aufgabe gegenüber versagen, weil sie überhaupt nicht dazu gelangt, die Aufgabe zu erkennen. So wie die Verhältnisse jetzt liegen, kann ich das harte Urteil Paulsens, dass der neusprachliche Unterricht in Hinsicht auf den Bildungswert mit dem klassischen die Konkurrenz nicht bestehen kann, leider nicht widerlegen. Aber ich hoffe, dass die künftige Entwickelung des neusprachlichen Unterrichts aus dem scharfen Urteil eines Mannes, der wie kaum ein zweiter Vergangenheit und Gegenwart unseres gelehrten Unterrichts überschaut, ebensoviel Antrieb zur Besinnung auf seine höheren Aufgaben erhält wie das deutsche Kunstgewerbe aus jenem berühmten „Billig und Schlecht!" Dass dem neusprachlichen Unterricht aber ebenso wie dem klassischen ein ideales Ziel, eine leitende Idee zugrunde gelegt werden kann, glaube ich in den zu diesem Gegenstand seit zwei Jahren hier veröffentlichten Betrachtungen erwiesen zu haben. Ich darf sie wohl als bekannt voraussetzen und will anstelle einer Wiederholung jener Gedanken, was die Einführung philosophischer Lektüre und die Durchdringung des Unterrichts mit philosophischem Geiste anlangt, auf einige Urteile und neu erschienene Schriften hinweisen, die ich als Bestätigung und Stütze meiner eigenen Bestrebungen in Anspruch nehmen darf.

Der erste, den ich nenne, ist O. Weissenfels in seinen *Kernfragen des höheren Unterrrichts,* Berlin 1903, einem Buch, das mir eben jetzt erst beim Abschluss dieses Aufsatzes in die Hand gekommen ist, und das ich allen Neoglotten empfehlen möchte, obgleich — oder gerade deshalb, weil — es ein klassischer Philolog geschrieben hat. Dort sind über die Philosophie am Gymnasium goldene Worte zu lesen: wie die natürliche Tendenz aller Lehrfächer mit Ausnahme der den Fachschulen eigentümlichen auf die Philosophie hinzielt, die dem Meere gleicht, in dem alle Ströme ihre finale Beruhigung finden; wie ein Unterricht, der den Weg zu diesem Meer nicht findet, versanden und versumpfen muss; wie ein Lehrer, mag er in seinem „Fach" noch so gelehrt sein (oder, auf unsere Reformer angewandt, noch so schneidig die beiden modernen Sprachen handhaben), als Lehrer wie als Erzieher unbrauchbar ist, wenn der Geist der Philosophie nicht in ihm lebendig geworden ist. Für die

Notwendigkeit eines philosophischen Unterrichts an der Oberrealschule aber ist in allerletzter Zeit P. Ziertmann in die Schranken getreten.[1]) Für seinen Gedankengang wüsste ich keinen besseren Interpreten als Paulsen selbst, der Ziertmanns Schrift in der *Deutschen Literaturzeitung* besprochen hat.

„Ueberall führt der wissenschaftliche Unterricht auf der Oberstufe auf philosophische Probleme hin, sie liegen dicht unter der Oberfläche, in der Physik, in der Biologie, im sprachlich-literarischen Unterricht, in der Religion, in der Geschichte: überall stösst der Fuss an logische und psychologische, an erkenntnistheoretische und metaphysische, an ethische und ästhetische Probleme, Probleme, die der Jugend sich aufdrängen, die sie vielfach lebhaft, ja leidenschaftlich beschäftigen . . . . Aber die Schule, die Fachlehrer gehen daran vorüber, sie beschränken sich auf die Einprägung des sachlichen Wissens und verzichten darauf, auf die grossen Fragen der Welt und des Lebens einzugehen, an denen eigentlich das Interesse des jugendlichen Geistes hängt.“ Darum erhebt Ziertmann mit vielen Gleichgesinnten die Forderung, dass ein besonderer philosophischer Unterricht in eigenen Stunden in den beiden Oberklassen erteilt werden müsse, und Paulsen stimmt ihm auch darin zu, dass die Oberrealschule an dem Mangel eines solchen Unterrichts noch schwerer trägt als das alte Gymnasium, das überhaupt das geistige Leben stärker zur Geltung bringt.

Ich habe bereits erwähnt, dass dem Unterricht in den neueren Sprachen von Paulsen in diesem Zusammenhang die Fähigkeit abgesprochen wird, philosophisch zu erziehen, und ich gönne denen, die es angeht, dieses Zeugnis. Aber so hoffnungslos und schwarzseherisch bin ich nicht, vielmehr glaube ich, dass die Existenz der Oberrealschulen sich für die Philologie der neueren Sprachen geradezu als Ferment erweisen wird, das neue Entwicklungsrichtungen auslöst und die Vorbildung der Neuphilologen in andere Bahnen lenkt. Mögen für die grosse Aufgabe, die hier vorgezeichnet ist, sich auch bald die Kräfte finden, damit

---

[1]) P. Ziertmann, *Die Philosophie im höheren Schulunterricht, mit besonderer Berücksichtigung der Oberrealschule.* (Wissensch. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule zu Steglitz 1906).

nicht diejenigen, die als Träger des modernen Gedankens wirken könnten, als blosse Fach- und Sprachlehrer in die Ecke gedrängt werden!

Heidelberg. J. Ruska.

La Division et l'Organisation du territoire français.

(Suite.)

E. L'organisation au point de vue de l'instruction publique.

L'organisation de l'instruction publique en France date, comme la plupart de nos institutions, de la Révolution. On peut donc prévoir qu'elle est dans un étroit rapport avec les divisions territoriales établies à cette époque.

Cela ne veut pas dire qu'avant la Révolution notre pays fût dépourvu de foyers d'enseignement aux divers degrés. On ignore généralement que, depuis plus de dix siècles, l'instruction des enfants du peuple fut une des occupations les plus absorbantes des membres du clergé, séculier ou régulier; que, dès le temps de Charlemagne, il y eut, dans les églises et dans les monastères, des petites écoles où l'on apprenait, sans rétribution,[1]) la grammaire (c'est-à-dire la lecture et l'écriture), l'arithmétique et le chant; qu'en 1592 une congrégation, dite de la doctrine chrétienne, fut fondée, près d'Avignon, spécialement pour instruire les enfants des campagnes; qu'au commencement du XVIIIe siècle, l'abbé Jean Baptiste de Lasalle, chanoine de Reims, établit l'institut des frères des écoles chrétiennes, pour procurer aux enfants pauvres, avec une éducation religieuse, les notions les plus indispensables (lecture, écriture, orthographe, arithmétique): le tout à titre absolument gratuit.[2])

---

[1]) »Que les prêtres n'exigent aucun prix de leurs leçons, et qu'ils ne reçoivent rien de leurs élèves, si ce n'est ce que les parents offriront librement par esprit de pure charité.« L'évêque Théodulphe, d'Orléans, à ses prêtres (Sirmond, *Concil. antiq. Gall.*, II, p. 215).

[2]) La gratuité est une des règles fondamentales posées par J. B. de Lasalle. — Statuts de 1717, approuvés par le pape Benoît XIII en 1724, et par le roi de France en 1725. — D'après une Déclaration de 1724, il devait être établi une petite école dans chaque paroisse.

On sait beaucoup mieux l'histoire de ces brillants foyers de haute culture intellectuelle qu'ont été au Moyen-Age nos universités, particulièrement cette Université de Paris où s'enseignaient, dès le début du XIII[e] siècle, la philosophie, la théologie, le droit, la médecine, où finalement toutes les connaissances un peu relevées furent représentées par les professeurs les plus éminents du monde entier, et où vinrent s'instruire les étudiants de toutes les nations.[1]) Nous n'entreprendrons pas de retracer, même sommairement, l'histoire de ces universités, leurs vicissitudes, leurs luttes, principalement contre la concurrence de certains ordres religieux (les dominicains, les jésuites, les oratoriens).

Si l'enseignement des plus humbles comme des plus hautes intelligences était ainsi assuré, d'autre part le niveau de l'instruction dans les classes moyennes était assez élevé. Les langues anciennes, notamment, étaient très cultivées depuis le XVI[e] siècle, comme en témoignent les œuvres de nos grands auteurs classiques, et on peut dire qu'elles étaient plus répandues que de nos jours.

Les plans de rénovation universelle que conçurent les hommes de la Révolution, comprirent naturellement l'éducation de la jeunesse. Mirabeau, puis Talleyrand firent les premiers projets pour »créer et organiser une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties de l'enseignement indispensables à tous les hommes, et *dont les établissements seraient distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume.*« A la base du système, les *écoles primaires*;[2]) au second degré, les *écoles de district*, où devait se donner un enseignement plus élevé, du genre de celui que donnaient autrefois les *collèges*; plus haut encore, les *écoles départementales*, qui comprenaient les écoles de religion, de médecine, de droit, etc. C'est la division qui régit depuis plus d'un siècle toute cette organisation: *enseignement primaire*, *enseignement secondaire*, *enseignement supérieur*.

---

[1]) Dès 1245 les étudiants furent répartis en *Quatre nations*: Ile de France, Normandie, Picardie, Angleterre. Les Allemands se joignaient aux Anglais; les Flamands, aux Picards, les méridionaux de tous pays, aux étudiants de l'Ile de France.

[2]) Décret du 12 déc. 1791. On les appelle aussi *premières écoles* (Décret du 30 vend. au II).

D'autres projets furent dressés un peu plus tard, par Condorcet, Lakanal, Daunou, à peu près sur les mêmes bases, avec des modifications de détail.

Il ne peut entrer dans notre plan de suivre, à partir de cette époque, les développements et les changements qu'a reçus la conception révolutionnaire de l'enseignement. Nous devons nous borner à en exposer sommairement l'organisation actuelle.

I. Enseignement primaire. — L'enseignement primaire, autrefois restreint à la lecture, à l'écriture et aux quatre règles (arithmétique), comprend aujourd'hui: 1° l'instruction morale et civique; 2° la lecture et l'écriture; 3° la langue et les éléments de la littérature française; 4° la géographie, particulièrement celle de la France; 5° l'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours; 6° quelques notions usuelles de droit et d'économie politique; 7° les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers; 8° les éléments du dessin, du modelage et de la musique; 9° la gymnastique; 10° pour les garçons, les exercices militaires; 11° pour les filles, les travaux à l'aiguille (Loi du 28 mars 1882, art. 1er).

On remarquera que dans ce programme il n'est fait aucune place à l'instruction religieuse. Cette instruction doit être donnée aux enfants, si les parents le désirent, en dehors des édifices scolaires, par les ministres du culte auquel ils appartiennent. A cet effet, les écoles primaires publiques vaquent un jour par semaine, en outre du dimanche.

L'administration a tiré de ce principe la conséquence qu'aucun emblème religieux ne doit figurer dans ces écoles.

Dans les écoles primaires privées l'enseignement religieux peut être donné; et des emblèmes religieux peuvent y être établis.

Les matières qui figurent dans l'énumération ci-dessus rapportée, constituent un maximum, en ce sens qu'il ne peut rien y être ajouté: autrement on sortirait du domaine de l'enseignement primaire, et l'on empiéterait sur celui de l'enseignement secondaire. C'est en même temps un minimum: toutes ces matières d'enseignement sont aujourd'hui obligatoires, tandis qu'antérieurement plusieurs n'étaient que facultatives.

Toutefois ce qui vient d'être dit ne s'applique rigoureuse-

den Kreis von sprachlich-historischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Belehrung erzogen werden sollen.

Auf dieses Endziel hin ist der ganze Lehrplan orientiert oder — sollte es wenigstens sein. Es ist aber bekannt genug, dass diese Anstalten in den unteren und mittleren Klassen bis zur Untersekunda, ja noch bis an die Pforten der Prima, einen grossen Prozentsatz von Schülern mitführen müssen, denen die Schule nur den nicht zu umgehenden Weg zum Einjährigenschein oder zu anderen praktischen Zielen vorstellt. Dieser Aufgabe können sich die Schulen nicht entziehen, so lange der Staat für den Eintritt in die Beamtenlaufbahn oder für die Vergünstigung des einjährigen Dienstes seine Forderungen stellt, und solange es nicht ein Mittel gibt, schon in Sexta die künftigen grossen Geister sicher zu erkennen und die Eltern von dem Nichtvorhandensein der nötigen Begabung zu überzeugen. Die Rücksicht auf diese grosse Gruppe von Leuten macht sich ganz besonders an den Schulen geltend, die mit modernen Sprachen anfangen und Latein und Griechisch gar nicht oder erst in den oberen Klassen treiben. Sie nötigt vielfach zu einer Stoffauswahl besonders im Sprachunterricht, die eher von den oben angedeuteten Zielen weg als zu ihnen hin führt. Dass von einer irgendwie gearteten gründlichen Bildung bei fünfzehnjährigen jungen Menschen keine Rede sein kann, dass im günstigsten Falle nur gewisse elementare Grundlagen zu einer solchen gelegt sind, die ein geweckter Kopf und ein empfänglicher Geist später im Leben weiter ausbauen kann, das dürfte keinem Zweifel unterliegen, und es ist überflüssig darüber zu streiten, welcher Art von Untersekundanern der Preis erteilt werden soll, dem realistischen oder dem humanistischen; wie sie von der Schule kommen, taugen sie beide nicht viel.

Soll aber nun diese Rücksicht auf sogenannte praktische Forderungen, dieses rein äusserliche, inhaltsleere Ziel auch noch für die letzten drei Jahre gelten, soll es den Oberrealschulen etwa aufoktroyiert werden, um sie in einen Gegensatz zu den Gymnasien hineinzutreiben, der ihnen zum Verhängnis werden muss? Es ist eine ganz verkehrte Konsequenz aus einem an sich richtigen Gedanken, aus dem Gedanken, dass jede Schule ihre Eigenart pflegen solle, wenn man in der zweifelhaften „Fertigkeit“ und „Sprachgewandtheit“ die besondere Stärke des

Oberrealschülers sucht. Die Ziele der drei Vollanstalten liegen sich viel näher, als man gewöhnlich glaubt und bei dem Kampf um die Berechtigungen, der nun glücklich beendigt ist, glauben musste. Sie sind samt und sonders humanistische Anstalten, sofern der Unterricht in der Muttersprache und in Fremdsprachen, in Geschichte und in Religion, also der Kreis der sprachlich-historischen Fächer, den Menschen selbst in seinen Beziehungen zur Menschheit und zur Gottheit auffassen lehrt. Sie sind ebensogut realistische Anstalten, sofern auch am Gymnasium die Mathematik als das unentbehrliche Instrument exakter Naturerkenntnis und die Naturwissenschaften selbst innerhalb gewisser Grenzen Lehrgegenstand sind. Bei aller Verschiedenheit im Mass und in der Auswahl des Stoffes bleiben die formalen und idealen Ziele dieselben. Die Anbahnung philologisch-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Denkens, die Pflege des ästhetischen Interesses, die Erziehung zur Arbeitsfreudigkeit, die Weckung des Pflichtgefühls und aller jener Charaktereigenschaften, wie sie das Leben vom Manne fordert, sind Aufgabe der Oberrealschule wie des Gymnasiums. Die Gemeinsamkeit der Rechte wird aber — das ist meine bestimmte Ueberzeugung — eher zu einer Konvergenz als zur Divergenz der Lehrziele führen, unbeschadet der Gewährung grösserer Freiheiten an die einzelnen Schüler innerhalb der Oberklassen. Grössere Divergenz der Ziele könnte nur durch Einschränkung der Berechtigungen auf beiden Seiten erkauft werden. Nachdem die Entwickelung der Dinge zur Gemeinsamkeit der Berechtigungen geführt hat, d. h. nachdem mit dem Reifezeugnis von irgend einer neunklassigen Anstalt das Recht erlangt wird, sich irgend welchen gelehrten Studien zu widmen, ist eine Annäherung der Ziele die unausbleibliche Folge. Die Universitätslehrer können nicht darauf verzichten, eine einigermassen homogene Zuhörerschaft zu haben, gleichviel, ob es sich um Fachstudien handelt, die wie Theologie und Jurisprudenz dem philologisch-historischen Kreise angehören, oder um das Feld der Medizin und Naturwissenschaften. Wie ich nicht zweifle, dass das Gymnasium mit der Zeit der Biologie Einlass gewähren muss, so wird die Oberrealschule um das Latein in den Oberklassen nicht herum kommen. Ebenso ist die Einführung eines propädeu-

tischen philosophischen Unterrichts in die Primen aller Arten von höheren Schulen ein immer dringender werdendes Bedürfnis.

Welche Stellung hat nun in diesem Zusammenhang der französische und englische Unterricht an den verschiedenen Schulgattungen einzunehmen?

Die Antwort liegt klar zutage: Wollen wir, dass das Studium des Französischen und Englischen in dem Kreis der historisch-philologischen Fächer eine ebenso geachtete Stellung wie das der klassischen Sprachen gewinnen soll, wollen wir, dass der Unterricht in jenen beiden Sprachen als ein ebenbürtiges Element höherer Bildung gelten soll, so müssen wir dem Unterricht einen ebenbürtigen Inhalt geben, so müssen wir ihn ebenso wie den lateinisch-griechischen Unterricht in den Dienst der historischen, ethischen, ästhetischen, philosophischen Bildung stellen.

Das Gymnasium — ich kann es nicht oft genug gegenüber jenen mit mehr Zuversicht als Einsicht unternommenen Stürmen auf die klassische Bildung hervorheben — ist durchströmt vom Hauch einer grossen Vergangenheit, es führt durch seinen ausgedehnten Sprachunterricht an die letzten Quellen auch unseres heutigen Denkens. Dafür muss es freilich darauf verzichten, in ebenso gründlicher Weise mit den Wandlungen des modernen Denkens bekannt zu machen. Aber kann, wer sich für diese näherliegenden Dinge interessiert, nicht viel leichter die Lücken ergänzen, als der Oberrealschüler die seinigen? Wir aber, weit entfernt, diesen Mangel nach Kräften durch geeignete Organisation des neusprachlichen Unterrichts auszugleichen, vergrössern den unvermeidlichen Abstand noch dadurch, dass wir dem Phantom der Sprechfertigkeit nachjagen! Wir verscherzen uns die Sympathien der gebildeten Welt, wir untergraben die Zukunft der Oberrealschulen und erschweren die Konkurrenzfähigkeit unserer Abiturienten durch eine Art Unterricht, die darauf hinauskommt, jede historische und sprachgeschichtliche Vertiefung zu unterdrücken, indem sie nur immer das Allerneueste anerkennt und dadurch den Begriff der Entwickelung eliminiert.

Das muss anders werden, soll die Schule der Zukunft, die Schule der modernen Bildung, an der die modernen Sprachen mit den Naturwissenschaften wetteifern, blühen und gedeihen.

Die alte Reform hat in München ihre Unfähigkeit besiegelt, irgend einen neuen Gedanken zu fassen. Sie hat auf alle die Anregungen und Mahnungen eines Breymann, Schneegans, Sieper, Steinmüller keine andere Antwort gewusst, als erneutes Gezänk über subalterne Dinge. Sie hat sich von der inferioren Auffassung der Aufgaben des Sprachunterrichts an den höheren Schulen, die darin liegt, dass sie technische Fragen für „Kardinalfragen" hält, nicht befreien können. Man hat diesem Standpunkt einen neuen Siegeslauf von 25 Jahren vorausgesagt, aber ich hoffe, dass Mose und Aaron[1]) das Land ihrer Verheissung nicht erreichen werden. Mögen sie ihre Getreuen noch weiter in der Wüste herumführen: eine neue Reform ist im Werden, die eine weitere und tiefere Auffassung von den Aufgaben der Philologie mitbringt, die in dem „Umkehren" des Sprachunterrichts nicht das einzige Heil erblickt, die die Arbeit der Reformer nur als eine vorbereitende, auf die technische Seite der Sprachaneignung beschränkte anerkennt und jene von Steinmüller hinreichend gekennzeichneten, von der „grossen Menge" nicht aus Verschlafenheit, sondern aus klarer Erkenntnis der Dinge abgelehnten Ueberspanntheiten einigen Unverbesserlichen überlässt, um sich fruchtbareren Aufgaben zuzuwenden.

Diese Aufgaben sind aber meines Erachtens

Erstens: Erziehung zu wissenschaftlicher Erfassung, Einführung in die historische Entwickelung der Sprache, und zu diesem Behuf Aufnahme eines elementaren Lateinkurses in die Oberklassen.

Zweitens: Vertauschung der Stellung, die das Französische und Englische heute im Unterricht einnehmen, so dass das Englische nach Inhalt und Zeit an die erste, das Französische an die zweite Stelle rückt.

Drittens: Herausarbeitung eines modernen Bildungsideals als ebenbürtiges und gleichwertiges Gegenstück zu dem des Gymnasiums.

Keine dieser Forderungen ist ganz neu, sie sind da und dort schon ausgesprochen, aber durch die Suggestion anderer Unterrichtsziele zurückgedrängt worden. Was den ersten Punkt

---

[1]) Vgl. Lieder zum Festkommers des XII. allgem. deutschen Neuphilologentages zu München, Nr. 12.

anlangt, so sollte darüber keine Meinungsverschiedenheit möglich sein. Ich habe nicht die Absicht, hier eine vollständige Aufzählung der Gründe, die dafür sprechen, und der Autoren, die die Notwendigkeit der Einführung des Lateinunterrichts begründet haben, zu geben. Aber ich möchte zum ersten Punkt doch noch einmal[1]) auf die Parallele zum biologischen Unterricht hinweisen: kann es für den Philologen eine reizvollere Aufgabe geben, als sich mit geweckten Schülern in das Leben, das Werden und Vergehen der Sprache zu vertiefen? Die Einführung eines elementaren Lateinunterrichts aber ist wieder nur die Konsequenz dieses Gedankens, abgesehen von allen anderen Gründen, wie sie z. B. K. Steiner in den *Südwestdeutschen Schulblättern* 1902, S. 425 und 1904, S. 127 ff. entwickelt hat, und wie sie in lapidaren Sätzen in dem wiederholt genannten Aufsatz von K. Haag zu lesen sind.

Für die Umkehrung des heute bestehenden Rangverhältnisses von Französisch und Englisch haben sich schon soviele gewichtige Stimmen[2]) erhoben, dass ich deren Gründen nichts hinzuzufügen brauche. Vielleicht interessiert es aber den Leserkreis dieser Zeitschrift, dass von einer Reihe von badischen Oberrealschulen eingehend begründete Vorschläge an die Oberschulbehörde gerichtet worden sind, die auf eine Durchführung dieses Gedankens hinarbeiten. Wenn das in der Südwestecke Deutschlands, an der französischen Grenze, möglich ist, sollte der Gedanke in Norddeutschland nicht noch mehr tatkräftige Freunde finden?

So wichtig an sich die Durchführung dieser beiden Gedanken wäre: als Kardinalfragen einer inneren Reform des neusprachlichen Unterrichts können sie noch nicht gelten. Die Frage aber, die ich als die Kardinalfrage bezeichnen muss, die wenigstens für die Oberrealschulen, die „neusprachlichen“ Gymnasien, zur brennenden Frage geworden ist, ist die: ob der englisch-französische Unterricht ebenso wie der klassische imstande ist, ein geschlossenes Kulturideal zu übermitteln. Solange der Ehrgeiz der führenden Neuphilologen nicht weiter geht und nicht höher strebt als seither, solange die Vorbildung der Neuphilologen nicht in dem

[1]) Vgl. *diese Zeitschrift* IV, S. 108.

[2]) Auch für diesen Punkt möchte ich auf Steiner's Aufsatz in den *Südwestd. Schulbl.* 1904 verweisen.

von Schneegans und Sieper angedeuteten Sinne erfolgt, muss die Frage verneint werden. Die „grosse Menge“ wird und muss, irregeleitet von den Führern, der grossen Aufgabe gegenüber versagen, weil sie überhaupt nicht dazu gelangt, die Aufgabe zu erkennen. So wie die Verhältnisse jetzt liegen, kann ich das harte Urteil Paulsens, dass der neusprachliche Unterricht in Hinsicht auf den Bildungswert mit dem klassischen die Konkurrenz nicht bestehen kann, leider nicht widerlegen. Aber ich hoffe, dass die künftige Entwickelung des neusprachlichen Unterrichts aus dem scharfen Urteil eines Mannes, der wie kaum ein zweiter Vergangenheit und Gegenwart unseres gelehrten Unterrichts überschaut, ebensoviel Antrieb zur Besinnung auf seine höheren Aufgaben erhält wie das deutsche Kunstgewerbe aus jenem berühmten „Billig und Schlecht!“ Dass dem neusprachlichen Unterricht aber ebenso wie dem klassischen ein ideales Ziel, eine leitende Idee zugrunde gelegt werden kann, glaube ich in den zu diesem Gegenstand seit zwei Jahren hier veröffentlichten Betrachtungen erwiesen zu haben. Ich darf sie wohl als bekannt voraussetzen und will anstelle einer Wiederholung jener Gedanken, was die Einführung philosophischer Lektüre und die Durchdringung des Unterrichts mit philosophischem Geiste anlangt, auf einige Urteile und neu erschienene Schriften hinweisen, die ich als Bestätigung und Stütze meiner eigenen Bestrebungen in Anspruch nehmen darf.

Der erste, den ich nenne, ist O. Weissenfels in seinen *Kernfragen des höheren Unterrrichts,* Berlin 1903, einem Buch, das mir eben jetzt erst beim Abschluss dieses Aufsatzes in die Hand gekommen ist, und das ich allen Neoglotten empfehlen möchte, obgleich — oder gerade deshalb, weil — es ein klassischer Philolog geschrieben hat. Dort sind über die Philosophie am Gymnasium goldene Worte zu lesen: wie die natürliche Tendenz aller Lehrfächer mit Ausnahme der den Fachschulen eigentümlichen auf die Philosophie hinzielt, die dem Meere gleicht, in dem alle Ströme ihre finale Beruhigung finden; wie ein Unterricht, der den Weg zu diesem Meer nicht findet, versanden und versumpfen muss; wie ein Lehrer, mag er in seinem „Fach“ noch so gelehrt sein (oder, auf unsere Reformer angewandt, noch so schneidig die beiden modernen Sprachen handhaben), als Lehrer wie als Erzieher unbrauchbar ist, wenn der Geist der Philosophie nicht in ihm lebendig geworden ist. Für die

Notwendigkeit eines philosophischen Unterrichts an der Oberrealschule aber ist in allerletzter Zeit P. Ziertmann in die Schranken getreten.[1] Für seinen Gedankengang wüsste ich keinen besseren Interpreten als Paulsen selbst, der Ziertmanns Schrift in der *Deutschen Literaturzeitung* besprochen hat.

„Ueberall führt der wissenschaftliche Unterricht auf der Oberstufe auf philosophische Probleme hin, sie liegen dicht unter der Oberfläche, in der Physik, in der Biologie, im sprachlich-literarischen Unterricht, in der Religion, in der Geschichte: überall stösst der Fuss an logische und psychologische, an erkenntnistheoretische und metaphysische, an ethische und ästhetische Probleme, Probleme, die der Jugend sich aufdrängen, die sie vielfach lebhaft, ja leidenschaftlich beschäftigen . . . . Aber die Schule, die Fachlehrer gehen daran vorüber, sie beschränken sich auf die Einprägung des sachlichen Wissens und verzichten darauf, auf die grossen Fragen der Welt und des Lebens einzugehen, an denen eigentlich das Interesse des jugendlichen Geistes hängt." Darum erhebt Ziertmann mit vielen Gleichgesinnten die Forderung, dass ein besonderer philosophischer Unterricht in eigenen Stunden in den beiden Oberklassen erteilt werden müsse, und Paulsen stimmt ihm auch darin zu, dass die Oberrealschule an dem Mangel eines solchen Unterrichts noch schwerer trägt als das alte Gymnasium, das überhaupt das geistige Leben stärker zur Geltung bringt.

Ich habe bereits erwähnt, dass dem Unterricht in den neueren Sprachen von Paulsen in diesem Zusammenhang die Fähigkeit abgesprochen wird, philosophisch zu erziehen, und ich gönne denen, die es angeht, dieses Zeugnis. Aber so hoffnungslos und schwarzseherisch bin ich nicht, vielmehr glaube ich, dass die Existenz der Oberrealschulen sich für die Philologie der neueren Sprachen geradezu als Ferment erweisen wird, das neue Entwicklungsrichtungen auslöst und die Vorbildung der Neuphilologen in andere Bahnen lenkt. Mögen für die grosse Aufgabe, die hier vorgezeichnet ist, sich auch bald die Kräfte finden, damit

---

[1]) P. Ziertmann, *Die Philosophie im höheren Schulunterricht, mit besonderer Berücksichtigung der Oberrealschule.* (Wissensch. Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule zu Steglitz 1906).

nicht diejenigen, die als Träger des modernen Gedankens wirken könnten, als blosse Fach- und Sprachlehrer in die Ecke gedrängt werden!

Heidelberg. J. Ruska.

La Division et l'Organisation du territoire français.

(Suite.)

E. L'organisation au point de vue de l'instruction publique.

L'organisation de l'instruction publique en France date, comme la plupart de nos institutions, de la Révolution. On peut donc prévoir qu'elle est dans un étroit rapport avec les divisions territoriales établies à cette époque.

Cela ne veut pas dire qu'avant la Révolution notre pays fût dépourvu de foyers d'enseignement aux divers degrés. On ignore généralement que, depuis plus de dix siècles, l'instruction des enfants du peuple fut une des occupations les plus absorbantes des membres du clergé, séculier ou régulier; que, dès le temps de Charlemagne, il y eut, dans les églises et dans les monastères, des petites écoles où l'on apprenait, sans rétribution,[1]) la grammaire (c'est-à-dire la lecture et l'écriture), l'arithmétique et le chant; qu'en 1592 une congrégation, dite de la doctrine chrétienne, fut fondée, près d'Avignon, spécialement pour instruire les enfants des campagnes; qu'au commencement du XVIII[e] siècle, l'abbé Jean Baptiste de Lasalle, chanoine de Reims, établit l'institut des frères des écoles chrétiennes, pour procurer aux enfants pauvres, avec une éducation religieuse, les notions les plus indispensables (lecture, écriture, orthographe, arithmétique): le tout à titre absolument gratuit.[2])

---

[1]) »Que les prêtres n'exigent aucun prix de leurs leçons, et qu'ils ne reçoivent rien de leurs élèves, si ce n'est ce que les parents offriront librement par esprit de pure charité.« L'évêque Théodulphe, d'Orléans, à ses prêtres (Sirmond, *Concil. antiq. Gall.*, II, p. 215).

[2]) La gratuité est une des règles fondamentales posées par J. B. de Lasalle. — Statuts de 1717, approuvés par le pape Benoît XIII en 1724, et par le roi de France en 1725. — D'après une Déclaration de 1724, il devait être établi une petite école dans chaque paroisse.

On sait beaucoup mieux l'histoire de ces brillants foyers de haute culture intellectuelle qu'ont été au Moyen-Age nos universités, particulièrement cette Université de Paris où s'enseignaient, dès le début du XIII[e] siècle, la philosophie, la théologie, le droit, la médecine, où finalement toutes les connaissances un peu relevées furent représentées par les professeurs les plus éminents du monde entier, et où vinrent s'instruire les étudiants de toutes les nations.[1]) Nous n'entreprendrons pas de retracer, même sommairement, l'histoire de ces universités, leurs vicissitudes, leurs luttes, principalement contre la concurrence de certains ordres religieux (les dominicains, les jésuites les oratoriens).

Si l'enseignement des plus humbles comme des plus hautes intelligences était ainsi assuré, d'autre part le niveau de l'instruction dans les classes moyennes était assez élevé. Les langues anciennes, notamment, étaient très cultivées depuis le XVI[e] siècle, comme en témoignent les œuvres de nos grands auteurs classiques, et on peut dire qu'elles étaient plus répandues que de nos jours.

Les plans de rénovation universelle que conçurent les hommes de la Révolution, comprirent naturellement l'éducation de la jeunesse. Mirabeau, puis Talleyrand firent les premiers projets pour »créer et organiser une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties de l'enseignement indispensables à tous les hommes, et dont les établissements seraient distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume.« A la base du système, les écoles primaires;[2]) au second degré, les écoles de district, où devait se donner un enseignement plus élevé, du genre de celui que donnaient autrefois les collèges; plus haut encore, les écoles départementales, qui comprenaient les écoles de religion, de médecine, de droit, etc. C'est la division qui régit depuis plus d'un siècle toute cette organisation: enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur.

---

1) Dès 1245 les étudiants furent répartis en Quatre nations: Ile de France, Normandie, Picardie, Angleterre. Les Allemands se joignaient aux Anglais; les Flamands, aux Picards, les méridionaux de tous pays aux étudiants de l'Ile de France.

2) Décret du 12 déc. 1791. On les appelle aussi premières *écoles* (Décret du 30 vend. au II).

D'autres projets furent dressés un peu plus tard, par Condorcet, Lakanal, Daunou, à peu près sur les mêmes bases, avec des modifications de détail.

Il ne peut entrer dans notre plan de suivre, à partir de cette époque, les développements et les changements qu'a reçus la conception révolutionnaire de l'enseignement. Nous devons nous borner à en exposer sommairement l'organisation actuelle.

I. Enseignement primaire. — L'enseignement primaire, autrefois restreint à la lecture, à l'écriture et aux quatre règles (arithmétique), comprend aujourd'hui: 1° l'instruction morale et civique; 2° la lecture et l'écriture; 3° la langue et les éléments de la littérature française; 4° la géographie, particulièrement celle de la France; 5° l'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours; 6° quelques notions usuelles de droit et d'économie politique; 7° les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers; 8° les éléments du dessin, du modelage et de la musique; 9° la gymnastique; 10° pour les garçons, les exercices militaires; 11° pour les filles, les travaux à l'aiguille (Loi du 28 mars 1882, art. 1er).

On remarquera que dans ce programme il n'est fait aucune place à l'instruction religieuse. Cette instruction doit être donnée aux enfants, si les parents le désirent, en dehors des édifices scolaires, par les ministres du culte auquel ils appartiennent. A cet effet, les écoles primaires publiques vaquent un jour par semaine, en outre du dimanche.

L'administration a tiré de ce principe la conséquence qu'aucun emblème religieux ne doit figurer dans ces écoles.

Dans les écoles primaires privées l'enseignement religieux peut être donné; et des emblèmes religieux peuvent y être établis.

Les matières qui figurent dans l'énumération ci-dessus rapportée, constituent un maximum, en ce sens qu'il ne peut rien y être ajouté: autrement on sortirait du domaine de l'enseignement primaire, et l'on empiéterait sur celui de l'enseignement secondaire. C'est en même temps un minimum: toutes ces matières d'enseignement sont aujourd'hui obligatoires, tandis qu'antérieurement plusieurs n'étaient que facultatives.

Toutefois ce qui vient d'être dit ne s'applique rigoureuse-

ment qu'aux écoles primaires proprement dites, ou *élémentaires*. Depuis une vingtaine d'années, on distingue en outre des écoles primaires *maternelles* (anciennement *salles d'asile*) pour les enfants de 2 à 6 ans, et des *classes enfantines*, pour les enfants de 4 à 7 ans, où, bien entendu, ne sont données que des notions très simples; d'autre part, des écoles primaires *supérieures*, ou des classes d'enseignement primaire supérieur annexées aux écoles primaires élémentaires, et dites *cours complémentaires*, où l'enseignement est plus développé et plus approfondi: il comprend, en effet, la comptabilité usuelle, la tenue des livres, la géométrie, les langues vivantes, etc. Il existe aussi, dans certaines localités, des *écoles manuelles d'apprentissage*, qui ont pour objet de compléter, à un point de vue spécial, l'enseignement de l'école primaire.

L'enseignement primaire élémentaire est *obligatoire* (loi du 28 mars 1882, art. 4). Tous les enfants de l'un et l'autre sexe, de six ans révolus à treize ans révolus, sans exception, doivent le recevoir. Ils peuvent toutefois, à partir de onze ans, se présenter à un examen public qui a lieu annullement âu chef-lieu de canton; et s'ils y obtiennent le *certificat d'études primaires*, ils échappent dès lors à l'obligation scolaire.

Cet enseignement obligatoire peut d'ailleurs être donné aux enfants, soit dans les écoles publiques, soit dans les écoles libres (dont nous parlerons plus loin), soit dans les familles, par les parents ou par toute personne qu'ils choisissent, sauf, en ce cas, l'obligation de justifier par un examen que les enfants reçoivent réellement un enseignement équivalent à celui de l'école.

Une *commission scolaire* surveille et encourage la fréquentation des écoles. Elle concourt avec le maire à la formation de la liste annuelle des enfants de 6 à 13 ans soumis à l'obligation scolaire. Elle prononce certaines pénalités, ou provoque certaines poursuites contre les infractions à la loi. Elle accorde certaines dispenses.

Les personnes responsables sont celles qui ont légalement la garde de l'enfant: les pères, mères, tuteurs, patrons.

Les sanctions sont un avertissement donné par la commission scolaire, l'affichage à la porte de la mairie du nom de

la personne responsable, en cas de récidive une condamnation prononcée par le juge de paix (amende de 11 à 15 fr.; emprisonnement qui peut aller jusqu'à 5 jours).

L'obligation de l'enseignement primaire a entraîné comme conséquences 1° la gratuité de cet enseignement; 2° la nécessité pour les communes de créer et d'entretenir des établissements et un personnel destinés à le donner.

La gratuité de l'enseignement primaire dans les écoles publiques a existé pendant assez longtemps pour les familles hors d'état d'en faire les frais. Puis ç'a été la gratuité facultative: les communes furent encouragées par l'Etat à prendre à leur charge cette dépense. Depuis 1881 (loi du 16 juin 1881), c'est la gratuité absolue et générale: toute rétribution scolaire est abolie. Les dépenses de l'enseignement primaire public sont réparties entre l'Etat (traitement du personnel enseignant), les départements (par exemple, dépenses afférentes aux écoles normales: v. *infrà*), et les communes. Celles-ci doivent inscrire à leur budget le logement du personnel, la location ou l'entretien des bâtiments et de leurs dépendances, l'acquisition et l'entretien du mobilier scolaire, le chauffage et l'éclairage des classes, la rémunération des gens de service, etc. Ce sont des dépenses obligatoires pour les communes (loi du 30 octobre 1886, art. 14).

Toute commune doit être pourvue au moins d'une école primaire élémentaire publique.[1]) Si sa population est de 500 habitants ou au-dessus, elle doit avoir des écoles séparées pour les garçons et pour les filles. Au dessous de cette population, l'école peut être mixte.

En outre, toutes les fois que dans une commune il existe des hameaux ou centres de population éloignés de trois kilomètres du chef-lieu de la commune et comptant au moins vingt enfants d'âge scolaire, il doit être établi une ou plusieurs écoles de hameaux.

A chaque école sont affectés un ou plusieurs instituteurs ou institutrices, selon le nombre des enfants. C'étaient autrefois les maîtres d'école. Le nom d'instituteurs date de la Révolution.[2])

---

[1]) Exceptionnellement plusieurs communes peuvent être autorisées à se réunir pour l'établissement et l'entretien d'une école.

[2]) »Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles (primaires) s'appelleront instituteurs.« (Décret du 12 déc. 1792, art. 1er).

Pour exercer la profession d'instituteur public, il faut avoir l'âge de 21 ans, être français, avoir obtenu un *brevet de capacité* et un *certificat d'aptitude pédagogique*, délivrés après examens par des commissions spéciales; n'avoir pas été frappé de certaines condamnations; avoir fait un certain stage. Il y a d'ailleurs des distinctions (*titulaires*, *stagiaires*, etc.) dans le détail desquelles il est inutile d'entrer.

Avant 1886 la direction des écoles publiques pouvait être confiée, soit à des laïques, soit à des membres des congrégations religieuses vouées à l'enseignement. Nous avons dit que ces congrégations sont anciennes dans notre pays. Les conseils municipaux étaient appelés à faire connaître leurs préférences à cet égard. Cette faculté n'existe plus aujourd'hui. La *laïcisation* des programmes (on entend par là la suppression de l'instruction religieuse dans les écoles publiques) a entraîné la laïcisation du personnel. La substitution d'instituteurs laïques aux instituteurs publics congréganistes, commencée il y a vingt ans, est aujourd'hui un fait accompli. La lenteur avec laquelle elle s'est affectuée s'explique par les difficultés que l'administration a rencontrées pour le recrutement d'un personnel nouveau, et non par le désir de ménager les sentiments des populations.

Les instituteurs publics ont été primitivement nommés par des comités d'arrondissement, plus tard par les conseils municipaux, puis par les *recteurs d'académie* (v. *infrà*). Depuis 1854 ils sont nommés par les préfets. C'est un moyen pour le gouvernement, dont on a vu que les préfets sont les représentants dans chaque département, de faire sentir son action dans tout le pays, et jusque dans les plus petites localités: il tient sous sa main tout un personnel nombreux, intelligent et qui exerce sur les populations, surtout dans les campagnes, une influence indéniable. On a bien souvent réclamé, et les libéraux continuent à réclamer, un mode de nomination qui rende les instituteurs indépendants de la politique. Le gouvernement républicain n'a pas cru devoir abandonner les errements du second Empire.

Les traitements sont, depuis 1889, pour les instituteurs titulaires, de 1000 à 2000 fr., suivant la classe à laquelle ils appartiennent;[1]) pour les institutrices, de 1000 à 1600 fr. Les

[1]) Les instituteurs sont répartis en cinq classes, dont les effectifs étaient, récemment encore, les suivants, par rapport à l'effectif total: 5e classe,

uns et les autres ont droit en outre au logement, ou à une indemnité représentative fixée par arrêté préfectoral suivant l'importance des localités, et à une indemnité de résidence. On réclame depuis des années l'augmentation de ces traitements, ou du moins de plus grandes facilités pour passer d'une classe dans la classe supérieure.

Les instituteurs publics avaient avant 1889 l'avantage d'être exemptés du service militaire, à la condition de contracter l'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public. Mais les nouvelles lois militaires ont aboli ce privilège.

A côté des instituteurs publics, il faut mentionner les instituteurs libres ou privés. La liberté de l'enseignement primaire existe en effet dans notre pays. Elle avait été proclamée par la Révolution, mais elle était restée longtemps lettre morte. Sous le premier Empire, sous la Restauration, il fallait, pour pouvoir donner l'enseignement primaire, une autorisation du gouvernement. A partir de 1833, et surtout en vertu de la loi du 15 mars 1850, toute personne remplissant les conditions d'âge et de capacité qui sont exigées pour les instituteurs publics, peut, moyennant une déclaration faite au maire un mois à l'avance, ouvrir une école primaire privée. Des oppositions à l'ouverture de l'école peuvent être faites par l'administration pour des motifs tirés de l'hygiène ou des bonnes mœurs; mais ce n'est pas elle qui en est juge, ce sont des juridictions spéciales (conseil départemental de l'instruction publique, au 1er degré; en appel, conseil supérieur de l'instruction publique).

Les étrangers eux-mêmes peuvent ouvrir des écoles privées. Ils doivent remplir d'abord les conditions ordinaires d'âge et de capacité. Il leur faut, en outre, avoir été admis à jouir des droits civils en France (sorte de demi-naturalisation, qui s'accorde facilement: décret du 13 août 1889), et avoir obtenu une autorisation du ministre, rendue sur avis du conseil départemental. Ceux qui ne sont munis que de titres de capacité étrangers, peuvent bénéficier d'une déclaration d'équivalence.

Quant au personnel chargé de l'enseignement et de la surveillance, le directeur de l'école libre le choisit sans conditions.

---

35 %; 4e classe, 25 %; 3e classe, 15 %; 2e et 1ère classes, 5 %. Ce pourcentage vient d'être supprimé.

Une loi récente a créé une incapacité exceptionnelle. »L'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit en France aux congrégations. (Loi du 7 février 1904, art. 1er.)« Les congrégations enseignantes devront être supprimées dans le délai maximum de dix ans. On n'ignore pas, même à l'étranger, que, en exécution de cette loi, le gouvernement a déjà fait fermer plus de 10000 écoles libres, et que, s'il s'est réservé un délai, s'il ne procède pas avec plus de rapidité, c'est à raison de l'insuffisance du personnel dont il dispose, de l'exiguïté des locaux scolaires, et des difficultés d'ordre financier. Ainsi ces congrégations qui, les premières en France, ont distribué, nous l'avons vu, les divers enseignements, sont mises aujourd'hui hors du droit commun; et le fait d'en être membre est une cause d'incapacité légale, comme celui d'avoir été condamné pour des actes contraires aux mœurs.

Mais les membres d'une congrégation peuvent cesser d'en faire partie, en obtenant de l'autorité ecclésiastique, à laquelle ils sont soumis, leur sécularisation. De là, un moyen employé depuis quelques mois par les catholiques pour conserver les écoles libres élevées et entretenues par eux, et y faire donner à leurs enfants l'instruction religieuse qu'ils jugent indispensable: ils placent à la tête de ces écoles des congréganistes sécularisés. Le gouvernement a essayé en vain, au début, d'empêcher cette transformation. Il lui faudrait, pour qu'il pût le faire légalement, décréter l'abolition de la liberté d'enseignement et établir le monopole absolu de l'Etat. Il n'est point tenté, pour le moment, de le faire, étant donné la crise que subit, comme on va le voir, l'enseignement public. Cette mesure d'ailleurs ne réunirait peut-être pas une majorité dans les Chambres.

Comme institutions complémentaires de l'instruction primaire, nous devons mentionner les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, destinées à former le personnel enseignant nécessaire aux écoles publiques. Tout département doit, en principe, posséder deux écoles normales, l'une d'instituteurs, l'autres d'institutrices.[1]) L'installation et l'entretien de ces écoles, au point de vue matériel, sont des dépenses obligatoires pour le département. Les traitements du personnel en-

[1]) Par exception deux départements peuvent être autorisés à s'unir pour fonder et entretenir à frais communs l'une ou l'autre de leurs écoles normales, ou toutes les deux.

seignant et les frais d'entretien des élèves (élèves-maîtres) sont à la charge de l'Etat.

On a institué pour former des professeurs d'écoles normales des écoles normales supérieures d'instituteurs et d'institutrices (à Saint-Cloud, pour les hommes; à Fontenay-aux-Roses, pour les filles).[1]

Un régime de surveillance et de direction, et des juridictions spéciales ont été organisés pour l'enseignement primaire. Les établissements d'instruction primaire, publics ou privés, sont soumis à l'inspection du maire, dans chaque commune; d'un ou plusieurs délégués cantonaux, dans chaque canton; d'un inspecteur primaire, dans chaque arrondissement; d'un inspecteur d'académie, dans chaque département. Nous avons déjà signalé l'existence d'un conseil départemental, investi d'attributions administratives, contentieuses et disciplinaires, qui siège au chef-lieu de chaque département, et d'un conseil supérieur, juridiction d'appel, qui tient à Paris des sessions périodiques.

Si maintenant, après avoir vu quelle est, dans notre pays, l'organisation de l'enseignement primaire, de cet enseignement fondamental qui est donné à la presque totalité de la nation, on nous demande quelle est sa situation actuelle, autrement dit, quels sont, avec les moyens que nous avons fait connaître, les résultats obtenus, notre réponse, pour être sincère, sera pessimiste. L'impression de tous les hommes compétents est nettement défavorable.

L'obligation scolaire n'est point entrée dans les mœurs, comme on l'espérait en 1882. Les commissions scolaires ont à peine fonctionné. Composées en partie de conseillers municipaux, elles ont craint d'user des prérogatives que la loi leur accorde; elles n'ont pas voulu molester, ni surtout punir, les pères de famille négligents. On a essayé en 1901 de les réorganiser, sans succès. On parle aujourd'hui de les supprimer, et de charger, soit les juges de paix, soit même les procureurs de la République, de faire appliquer les sanctions légales. Une autre institution qui devait, dans la pensée de Jules Ferry, ministre de l'instruction publique il y a vingt-cinq ans, faciliter

[1] On ne confondra pas ces écoles avec l'école normale supérieure pour l'enseignement secondaire, dont le siège est à Paris, rue d'Ulm. V. *infrà.*

l'application de la loi, et assurer la fréquentation des classes, les caisses des écoles, instituées pour venir en aide aux parents indigents en fournissant gratuitement à leurs enfants les papiers et livres nécessaires, des aliments chauds en hiver, des vêtements et des chaussures, n'ont pu s'établir dans plus de la moitié des communes, et surtout dans les villages pauvres, où elles auraient rendu le plus de services: les communes n'ont pas pu en faire les frais, surtout depuis que l'Etat s'est délié de la promesse qu'il avait faite de leur accorder des subventions pécuniaires.

L'assiduité des enfants n'a donc répondu que très mal aux espérances du législateur de 1882. Sans doute l'ignorance est en baisse. En 1877, on comptait, sur 1000 soldats, une moyenne de 150 illettrés; en 1902, il n'y en a plus que 45. En 1877, on avait décerné 36 841 certificats d'études primaires; on en a décerné 206 930 en 1902. Mais il y a des départements très en retard. Dans 6 d'entre eux, le dixième de la classe (contingent militaire annuel) n'a jamais passé par l'école. Un arrondissement de la Haute-Vienne, celui de Rochechouart, sur 1000 conscrits, en a 330 de complètement illettrés. Et s'il en est ainsi pour les garçons, les chiffres seraient encore plus défavorables pour les filles, dont l'instruction est plus négligée.[1])

Là même où l'école est suivie, elle l'est très irrégulièrement. La scolarité réelle commence plus tard et finit plus tôt que la scolarité légale. Beaucoup d'enfants disparaissent des bancs dès l'âge de onze ans, et on ne les y revoit plus. Même pendant le cours ainsi réduit de leurs brèves études, ils ne vont à l'école que si la terre, le bétail, le ménage n'ont pas besoin d'eux. Pendant plusieurs mois elle est, en certaines régions, à moitié vide.[2])

Ainsi, au point de vue de la fréquentation scolaire, après quelques progrès éphémères, on a redescendu la pente. De 1882 à 1887, l'écart entre le nombre des enfants d'âge scolaire et celui des enfants inscrits dans les écoles, était allé en diminuant; depuis 1887, cet écart a commencé à s'accroître, et il

---

[1]) Une statistique de 1898 compte, sur 100 personnes, 7,2 femmes illettrées contre 4,7 hommes.

[2]) A la date du 3 juin 1902, sur 100 écoliers inscrits, on en comptait 49 absents dans la Lozère, 48 dans la Haute-Loire, 45 dans les Hautes-*Alpes, etc.*

s'est accru encore de 1897 à 1902, époque à laquelle remontent les dernières statistiques. Bref »la situation est aujourd'hui à peu près ce qu'elle était avant l'application de la loi de 1882;« tel est l'aveu que fait, dans un rapport officiel, en 1904, un inspecteur général de l'instruction publique.[1])

La loi de 1882 a donc fait faillite. La cause en est, tout simplement, que les sanctions qu'elle introduisait, n'ont pas été appliquées. Lorsque les populations s'en sont aperçues, elles ont cessé d'obéir à une loi qui contrariait leurs habitudes.

S'il y a beaucoup trop d'illettrés parmi nous, beaucoup plus qu'on n'aurait pu le prévoir il y a vingt ans, nos compatriotes que les statistiques comptent comme instruits, le sont vraiment assez peu. Ce qu'ils savent le mieux, c'est le calcul. La lecture et l'écriture sont juste suffisantes. Mais sur toutes les autres matières que nous avons vues figurer, à titre obligatoire, dans les nouveaux programmes, l'ignorance est invraisemblable. On a fait subir, il y a quatre ans, une sorte d'examen sur l'histoire de France à 41 conscrits du 5ᵉ corps d'armée (Orléans), considérés comme lettrés. Les trois quarts ne connaissaient pas la signification de notre fête nationale du 14 juillet; les deux tiers n'ont rien pu dire sur la guerre de 1870; plus de la moitié sont restés muets, interrogés sur Jeanne d'Arc. Cette constatation de l'ignorance générale coûterait beaucoup à notre amour-propre, si nous ne nous rappelions avoir lu dans les journaux allemands et anglais, il y a quelques mois, le compte-rendu d'expériences analogues, faites également sur de

---

[1]) L'administration est également obligée de reconnaître que l'assiduité laisse moins à désirer dans les écoles libres que dans les écoles publiques. Cela fournit la réponse à l'explication qu'elle a essayé de donner de l'échec de la loi scolaire: la cause en serait dans l'opposition que le clergé lui aurait faite et dans l'hostilité des catholiques. Mais les catholiques sont si peu réfractaires à l'idée de l'obligation scolaire que leurs écoles sont relativement plus fréquentées que les autres, et qu'ils en ouvrent de nouvelles chaque jour, s'imposant de nouveaux sacrifices, à un moment où ils en ont tant d'autres à faire, et où ils pourraient tout simplement s'abstenir d'envoyer leurs enfants dans les écoles de l'Etat, sans s'exposer à des sanctions qu'en fait on n'applique plus. Ce qu'ils ont critiqué dans les nouvelles lois scolaires, ce n'est pas l'obligation, c'est l'absence de tout enseignement religieux. Telle est d'ailleurs, à l'heure actuelle (avril 1906) l'attitude des catholiques en Belgique, où se pose la question de l'école primaire obligatoire. — Nombre des enfants dans les écoles libres: en 1887, 1123613; en 1901, 1374709.

jeunes soldats, qui ont abouti à des résultats tout aussi désolants. En Prusse, où on ne compte que 6 illettrés sur 1000 recrues, combien y en a-t-il qui pourraient dire à quelle époque vivait et ce qu'a fait le grand Frédéric?

Nos instituteurs publics sont mécontents et s'agitent. Les résultats médiocres qu'obtiennent leurs efforts, ne les satisfont guère, on le conçoit sans peine. Ils commencent à perdre courage, à se désintéresser des œuvres post-scolaires (cours d'adultes, cours supplémentaires, etc.). La position matérielle qui leur est faite, ne s'améliore pas, faute d'argent, aussi vite qu'on le leur avait promis. Pour leur donner satisfaction à cet égard, il faudrait inscrire annuellement, au budget de l'instruction publique, un crédit supplémentaire de 44 millions 800000 fr.: on ne les a pas.[1]) Afin d'être plus forts, de faire mieux entendre leurs réclamations, leurs associations amicales veulent se transformer en syndicats. L'Etat qui veut tenir ses fonctionnaires sous sa main, leur en refuse le droit. Leur esprit devient mauvais: des hommes intelligents, instruits, qui lisent, à qui l'on a toujours donné une très haute idée de leur rôle social, que l'on a comblés de flatteries et de promesses,[2]) deviennent de faciles recrues pour les doctrines subversives lorsqu'ils se voient déçus dans leurs espérances. Un préfet d'un grand département s'est laissé aller à dire dernièrement que l'instituteur actuel n'est plus républicain, ni radical, ni socialiste, mais anarchiste.[3])

Leur recrutement se fait de jour en jour plus difficile. Les écoles normales se vident. »Elles ont vécu,« déclarent déjà quelques pessimistes. Les candidats à ces écoles étaient, il y a vingt ans, de 5000 à 6000 annuellement; ils sont environ 2000 aujourd'hui, et on affirme que leur nombre va baisser

---

1) On a cependant voté une somme sensiblement égale tout récemment pour achever la laïcisation, c'est-à-dire pour le personnel et les bâtiments nouveaux destinés à donner l'instruction primaire dans des écoles publiques aux enfants qui actuellement encore la reçoivent dans des écoles libres.

2) »Les instituteurs sont, a dit M. Combes, les ministres d'un culte nouveau qui a pour autel la liberté.« Un autre homme politique déclare que »le fleuve des largesses coulera un jour vers les écoles laïques.«

3) Sur les déboires, la détresse morale, l'état d'esprit des instituteurs laqïues, voir un curieux roman écrit par l'un d'eux: *Jean Coste*, par Antonin Lavergne.

encore. Dans certaines régions leur nombre est inférieur à celui des places disponibles. La France est le pays où la fonction d'instituteur est le moins recherchée.[1])

C'est ce qu'on nomme le péril primaire.[2]) Il préoccuperait sérieusement nos hommes d'Etat, s'ils n'avaient pas déjà tant d'autres soucis. Quelques-uns se risquent à proposer, pour l'écarter, de rétablir au profit des instituteurs publics l'exemption du service militaire, dont ils ont joui, nous l'avons vu, jusqu'en 1889.

Le mécontentement n'est pas moindre chez les contribuables. L'Etat, les départements, les communes ont, presque chaque année depuis 1882, augmenté les impôts à raison des dépenses scolaires: frais de personnel, construction d'écoles normales, d'écoles primaires, etc.[3]) En présence des résultats constatés, on est peu disposé à s'imposer de nouveaux sacrifices.

L'accroissement de la criminalité dans la jeunesse, que font ressortir les statistiques officielles,[4]) est attribuée, en partie au moins, par des autorités compétentes, à la suppression de tout enseignement religieux dans les écoles publiques.

(A suivre.)

Ch. Lescœur.

---

[1]) 1 élève-maître sur 4484 habitants. En Prusse, 1 sur 2797; en Autriche, 1 sur 3603; en Belgique, 1 sur 1962; aux Etats-Unis, 1 sur 1837.

[2]) Le mot est de M. Ferdinand Buisson. Cf. G. Goyau, dans la *Revue des Deux Mondes* du 1er janvier 1906, *Le Péril primaire.*

[3]) Rien que pour le budget de l'Etat, les augmentations au profit des instituteurs se sont élevées, depuis 1886, à 49 millions. Pour la période de 1906 à 1908, 29 millions de dépenses supplémentaires sont déjà engagées.

[4]) En dix ans, de 1885 à 1895, la criminalité des mineurs de moins de 16 ans s'est accrue d'un quart; celle des adultes, d'un neuvième. V. Fouillée, *La France au point de vue moral*, Paris, 1900.

Mitteilungen.

Jahresbericht des Vereins für neuere Sprachen zu Kassel.

Das abgelaufene Vereinsjahr war das zwanzigste seit der Gründung des Vereins. Der Vorstand bestand aus den Herren Direktor Dr. Harnisch (1. Vorsitzender), Direktor Dr. Krummacher (2. Vorsitzender), Oberlehrer Dr. Kugel (1. Schriftführer), Prof. Theisen (2. Schriftführer), Bankherr Fiorino (Schatzmeister). Der bisherige 1. Vorsitzende des Vereins, Herr Prof. Dr. Kressner, der sich krankheitshalber von dem Vereinsleben zurückziehen musste, wurde in dankbarer Anerkennung seiner grossen Verdienste um die Gründung, Leitung und wissenschaftliche Förderung des Vereins einstimmig zum Ehrenmitgliede ernannt. Drei neue Mitglieder traten dem Vereine bei, so dass dieser zwei Ehrenmitglieder (Prof. Dr. Vietor-Marburg und Prof. Dr. Kressner-Kassel) und 21 ordentliche Mitglieder, zusammen 23 Mitglieder, zählte.

Die Sitzungen wurden wie in den Vorjahren in dem Evangelischen Vereinshaus abgehalten. Ausser zwei vom Verein veranstalteten bezw. angeregten grösseren öffentlichen Vortragsabenden fanden 9 Vereinssitzungen statt, welche letztere von 86 Mitgliedern und 40 Gästen, zusammen von gegen 130 Personen (gegen 100 im Vorjahre) besucht waren. Ein an den Magistrat der Residenz gerichtetes Gesuch um weitere Beibehaltung der städtischen neusprachlichen Reisestipendien war wiederum von Erfolg begleitet. Sämtliche Mitglieder sind infolge ihrer Zugehörigkeit zum Verein zugleich Mitglieder des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes. Auf dem XII. Deutschen Neuphilologentage zu München war der Verein durch seinen 1. Vorsitzenden vertreten.

Im inneren Vereinsleben entfaltete sich wiederum eine rege Tätigkeit, sowohl nach der literarischen Seite hin, als auch nach der Richtung der Realienkunde, der praktischen Sprachbeherrschung und der Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Am 23. *Oktober* 1905 berichtete Herr Dr. Krummacher unter Vorlegung

zahlreicher Bilder über seine Reise durch Nordfrankreich (Nantes, Angers, Tours, Amboise, Blois, Chambord, Chartres, Versailles, Paris, Compiègne, Rheims, Sedan). Am 20. November besprach Herr Dr. Henkel aus Anlass der 100jährigen Wiederkehr des Schlachttages von Trafalgar *The Latest Literature about Nelson*, Herr Dr. Krummacher *Die neuen Werke über englische Syntax* von Poutsma und Conrad, mit gleichzeitiger Mitteilung von Proben. Am 11. Dezember berichtete zunächst Herr Haensch im Anschluss an einen Aufsatz des Prof. Franke in der *Deutschen Schulpraxis* über *Die wachsende Bedeutung des Englischen für die deutsche Schule*, sodann wurden von Herrn Zergiebel zahlreiche Werke über die deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts vorgelegt und nach Inhalt und Bedeutung gekennzeichnet. Am 29. Januar 1906 trug Herr Dr. Harnisch über Shakespeare's *Macbeth* vor. In der Sitzung am 19. März sprach Herr Dr. Henkel in französischer Sprache über Villers, *Les Universités du Royaume de Westphalie*, und Herr Dr. Kugel über das Schauspiel *La Massière* von Jules Lemaître. Der in der Sitzung als Gast anwesende M. Evrart hatte die Freundlichkeit, im Anschluss an den Vortrag einige Proben der Dichtung vorzutragen. Am 30. April trug Fräulein Sippel über die *Tolérances françaises* vor. In der Sitzung am 28. Mai berichtete Herr Dr. Krummacher in englischer Sprache mit zahlreichen Proben über das Werk von Bradley *The Making of English*; ausserdem fand eine Vorbesprechung der für den XII. Deutschen Neuphilologentag in München angekündigten Thesen statt. Ueber diese Versammlung selbst folgte dann ein eingehender Bericht durch Herrn Dr. Harnisch in der Sitzung am 25. Juni. Nach der Sommerpause berichtete am 24. September Herr Dr. Gaebel in französischer Sprache und unter Vorlegung zahlreicher Ansichten über seine Reise in Korsika und Südfrankreich. An die meisten Vorträge schloss sich eine anregende Erörterung.

Neben der Tätigkeit im Innern war es dem Verein vergönnt, auch nach aussen hin erfreuliche Erfolge zu erzielen. Unter tatkräftiger Beihilfe mehrerer Vereinsmitglieder veranstaltete Herr Roubaud mit einer Pariser Schauspieltruppe in den Tagen vom 18. bis 20. Februar in dem freundlichst zur Verfügung gestellten Festsaale des Kgl. Wilhelms-Gymnasiums vier Aufführungen des *Avare* von Molière und der *Mademoiselle de la Seiglière* von Sandeau. Die Vorführungen waren von etwa 1700 Personen besucht und erzielten einen vollen Erfolg. Am 19. Februar vereinigten sich die Vereinsmitglieder mit Herrn Roubaud zu einem geselligen Abend. Ebenso beifällig aufgenommen wurde ein von dem Verein am 5. September veranstalteter englischer Vortragsabend, in dem Miss Heepe aus London eine Auswahl aus Shakespeare, Dickens, Tennyson,

Kingsley u. a. vortrug; die Veranstaltung war von 130—140 Personen besucht.

Zur kürzeren Besprechung bezw. Vorlage gelangten ausserdem in den Vereinssitzungen: Webster, *National Dictionary;* Reichel-Blümel, *Englisches Unterrichtswerk;* Melitz, *Theaterstücke der Weltliteratur; Modern Language Review;* Krüger, *Englisches Unterrichtswerk;* Conrad, *Durchgesehene Shakespeare-Uebersetzung;* Bildnisse zur englischen Geschichte und Literaturgeschichte aus der Sammlung *Das 19. Jahrhundert in Bildnissen.* Unser Ehrenmitglied, Herr Prof. Dr. Kressner, übersandte als Geschenk für jedes Vereinsmitglied einen Abzug seiner Festschrift über Friedrich Diez, *Sein Leben und seine Werke.*

Nochmals die Edinburger Ferienkurse.

Von Prof. Dr. Kirkpatrick, dem verdienstvollen Leiter der Edinburger Ferienkurse erhalten wir folgende Zuschrift:

Universität Edinburg, den 26. November 1906.

Sehr geehrte Herren Redakteure!

Erst heute lese ich in Ihrer geschätzten Zeitschrift den von Fräulein Julie Sotteck über die Londoner und Edinburger Ferienkurse sehr sympatisch und einsichtsvoll abgestatteten Bericht. Alles was die freundliche Verfasserin darüber geschrieben hat, werden wir uns bei der bevorstehenden Einrichtung der nächstjährigen Kurse dankbar und sorgfältig merken. Es freut uns sehr, dass unsere Kurse bei ihr Anerkennung gefunden haben, und dass sie uns zu gleicher Zeit einige recht nützliche Winke gegeben hat. Ich erlaube mir jedoch, auf zwei Stellen ganz ergebenst hinzuweisen, wo mir ihre sonst sehr treffenden kritischen Bemerkungen nicht ganz begründet zu sein scheinen.

Ihre verehrte Berichterstatterin bedauert nämlich (S. 545), dass meine „Aufzählung idiomatischer Ausdrücke jeder sprachgeschichtlichen und sprachwissenschaftlichen Grundlage entbehrte.“ Auf eine solche Grundlage habe ich jedoch absichtlich und ausdrücklich verzichtet, weil der betreffende Kursus einzig und allein praktischen Zwecken dienen sollte Sprachgeschichte und Sprachwissenschaft werden ja in allerlei Büchern und wurden auch in den Ferienkursen selbst von anderen Professoren behandelt, während der betreffende Kursus ausschliesslich dazu bestimmt war, die Teilnehmer in die Umgangssprache praktisch einzuweihen. Das verehrte Fräulein meint, dass „die älteren Lehrer und Lehrerinnen“ eine geschichtliche und wissenschaftliche Grundlage vorgezogen hätten. Die grosse Mehrheit der 100 bis 120 Teilnehmer hat sich aber mit meiner Methode sehr zufrieden erklärt; eine ganz andere Behandlungsweise damit zu vereinigen, hätte ja, wenn überhaupt möglich, die Nützlichkeit des Kursus entschieden beeinträchtigt. Vor allen Dingen fragt es sich: was bezwecken die meisten Kursisten? Ohne Zweifel wollen die meisten richtig englisch lesen, sprechen und schreiben lernen. Das können aber, am Anfang der Kurse, nur die wenigsten. Man macht sogar oft die Erfahrung, dass ältere Lehrer und Lehrerinnen, die Sprachgeschichte und Sprachwissenschaft betreiben wollen, eine schlechte Aussprache haben und viele grammatikalische Fehler machen. Was hilft nun einem praktischen Lehrer

die Wissenschaft, wenn er nicht ordentlich sprechen oder schreiben kann? Deshalb sollten sich nach meiner Ansicht alle Ferienkurse das Ziel stecken, die Teilnehmer mit dem praktischen und richtigen Gebrauch der betreffenden fremden Sprache vertraut zu machen. Um diesen Zweck zu erreichen, ist von allen Lehrmitteln die lebende Stimme das allerwichtigste. Zu Hause, fast das ganze Jahr hindurch, hört der Studierende meist nur *eine* solche Stimme, die Stimme eines nicht immer sehr tüchtigen Lehrers; in den Ferienkursen dagegen hört er viele verschiedene Stimmen, wodurch er erst instandgesetzt wird, sich in die fremde Sprache ordentlich hineinzuleben. Geschichte und Wissenschaft, wozu ich auch in anderen Kursen mein Scherflein beitrage, werden durchaus nicht vernachlässigt; unser Komitee hat mir aber eine vorwiegend praktische Rolle deshalb zugewiesen, weil ich mich seit vielen Jahren mit mehreren fremden Sprachen befasse und vielleicht besser als andere die Schwierigkeiten verstehe, welche die Teilnehmer verschiedener Nationalitäten zu überwinden haben.

Erlauben Sie nun gefälligst, dass ich auf meine zweite kleine Einwendung aufmerksam mache. Bezüglich der Abendvorlesungen bemerkt Fräulein Sotteck (S. 546), dass „ein besonderes Eintrittsgeld erhoben wurde, was bei den Kursisten keine allgemein freundliche Aufnahme fand.“ Man könnte vielleicht daraus den Schluss ziehen, dass unser Komitee die Teilnehmer dadurch auszubeuten suchte. Mit Verlaub: Nein! Das Komitee strebt unermüdlich und unentgeltlich danach, den Teilnehmern gegen ein möglichst geringes Honorar möglichst viel anzubieten. Auswärtige Professoren müssen natürlich honoriert werden, aber die Edinburger Freunde unserer guten Sache (einschliesslich meiner Wenigkeit) haben über hundert Vorlesungen, Rezitationen etc. unentgeltlich dazu beigetragen. Auch an Geld haben wir von anderen Freunden nicht unbedeutende Beiträge erhalten. Trotzalledem haben wir, wie aus dem beigefügten offiziellen Bericht zu ersehen ist, unsere Auslagen kaum decken können. Eigentlich sollte man also die Eintrittsgelder vielmehr erhöhen als ermässigen, was aber hoffentlich nicht nötig sein wird. Beiläufig bemerkt, kostet der ganze englische Monatskursus, der aus ca. 80 Vorlesungen und praktischen Stunden besteht, nur 40 Mk. Auch findet man überall ordentliche Pensionen in der Preislage von 21 bis 25 Mk. die Woche. Für Abendunterhaltungen, Ausflüge etc., die man aber mitzumachen nicht gezwungen ist, dürfte man wohl noch 8 bis 10 Mk. wöchentlich rechnen.

Wenn auch unsere schwere Aufgabe nicht immer eine sehr dankbare ist, glauben wir dennoch, dass sie eine national und international sehr nützliche ist. Ganz besonders hat uns im letzten August die Teilnahme der zahlreichen, recht tüchtigen und fleissigen deutschen Kursisten gefreut: denn es verweilt selten ein Schotte längere Zeit in Deutschland, ohne sich für Land und Volk zu begeistern. Deshalb werden uns in Edinburg im nächsten August alle deutschen Teilnehmer herzlich willkommen sein. Nochmals werden hervorragende Professoren aus Edinburg, London, Oxford, Cambridge usw. mitwirken und einen vielseitigen, gründlichen Unterricht erteilen. Von unsern lieben deutschen Freunden können wir in vielen Hinsichten sehr viel lernen; bei uns in Edinburg dagegen werden sie vielleicht schneller und besser als irgendwo anders ihr Englisch auffrischen können. Indem ich Ihnen und Ihrer verehrten Berichterstatterin meinen herzlichsten Dank ausspreche, verbleibe ich

Hochachtungsvoll

Ihr ganz ergebener

Prof. Dr. J. Kirkpatrick.

Zu der geschätzten Zuschrift des Herrn Professor Kirkpatrick möchte ich nur noch bemerken, dass ich mit meinen Worten: „Aeltere Lehrer und Lehrerinnen bedauerten es, dass die Aufzählung idiomatischer Ausdrücke jeder sprachgeschichtlichen und wissenschaftlichen Grundlage entbehrten", der mir von verschiedenen Seiten geäusserten Ansicht eines Teils der älteren Zuhörer Ausdruck gab, die wohl auch der Meinung waren, eine solche Vertiefung hätte die Erreichung praktischer Zwecke nicht gehindert. Im Weiteren habe ich selbst erwähnt, dass ein anderer Teil der Zuhörer diesen Vorträgen uneingeschränkte Anerkennung gezollt habe, und dass ich auch nicht wüsste, welcher Teil der Zuhörerschaft die Majorität für sich beanspruchen könne.

Was den anderen Teil der Einwendungen betrifft, so hat es mir selbstverständlich fern gelegen, dem unermüdlichen Edinburgher Komitee eine „Ausbeutung" der Kursisten zur Last zu legen, hörte ich doch schon während der Kurse, dass die Kosten der deutschen und französischen Vorlesungen durch den schwachen Besuch der Inländer nicht gedeckt wurden. Die besonderen Eintrittsgelder wurden vielfach lästig gefunden — ich gebe auch hier durchaus nicht nur meine eigene Ansicht — und es würde sich vielleicht empfehlen, den Gesamtpreis für den Kurs lieber etwas zu erhöhen und die besonderen Eintrittsgelder fortfallen zu lassen.

Königsberg. Julie Sotteck.

Aus dem beigefügten *Report on the Edinburgh Vacation Courses Held within the University of Edinburgh, August 1906* dürften folgende Stellen unsere Leser interessieren:

REPORT OF THE ACTING COMMITTEE.

„The Courses of Lectures and Practical Lessons held within the University, in August 1906, may be summarised thus: —

a) In the three principal languages, Lectures on language, literature, and phonetics (69 in English, 54 in French, and 44 in German) were delivered by 17 Professors and Lecturers, including several of European reputation.

b) In each of these languages about 15 practical Lessons were given to separate groups, averaging ten students in each. The staff of Practical Teachers numbered 22, viz., 10 for English, 8 for French, and 4 for German.

c) Twenty-to evenings were devoted to Scientific and other Lectures with limelight illustrations, to Literary Lectures and Recitations, and to a Reception, four Social Meetings, and a Dance. The four Saturdays were set apart for Excursions.

d) One English and two Italian lectures on Italian Literature, and eleven practical lessons in Italian were also given.

The total number of Lectures, Readings, and Recitations amounted to about 190, and the total number of Practical Lessons to about 440.

The Courses were attended by 272 Students, of whom 95 were Scottish, 33 English and Irish, 97 German, and 21 French, the remaining 29 being of Austrian, Swiss, and other nationalities. Of the total number,

141 were men and 131 women, the great majority belonging to the teaching profession. Besides these, there were some 200 occasional students and hearers. . . .

The Committee believe that the Students derived much benefit from the various Courses, and that international good-will and the cause of national education have thus been greatly promoted. They deeply regret, however, that the number of Students of German has seriously fallen off, especially as German is one of the great master-keys to science and art, to industry and commerce, and to the ancient languages and literatures, as well as to a good understanding between the two nations. This falling-off has resulted in a considerable financial loss; a full staff of six distinguished German professors and lecturers (besides, four practical teachers) had been provided, but their audiences seldom exceeded twenty to twenty-five. A further falling-off has been noted in the preceding paragraph. This, too, is much to be regretted, as a full and highly educative course was expressly offered to English-speaking Students. In the other departments the Courses were entirely successful and self-supporting. The audiences in the English Classes averaged 120, and in the French Classes from 80 to over 100.

To the Students, the great majority of whom worked with the most laudable zeal and industry, and to the admirable staff of thirty-nine Professors, Lecturers, and Teachers, the Committee tender their hearty thanks; and they are specially grateful to the Professors, Lecturers, and numerous Artistes who so kindly gave their services gratuitously. It is largely owing to these services, and to the fact that the officials of the Council also serve gratuitously, that the scheme is rendered financially possible. Cordial thanks are also due to Mr. R. W. Seton Watson for providing a lectureship in Modern German History (to be renewed next year), with the beneficent object of promoting friendship between the two nations.

Subject to the approval of the Executive Committee and the Council, and to that of the University, whose generous grant of lecture-rooms was of inestimable value, the Acting Committee propose to organise new Courses for August 1907, with certain modifications which will, it is believed, conduce to still greater usefulness and success.

Die Redaktion.

Zu Conrad's Revision von Schlegel-Tieck's Shakespeare.

Conrad stellt mich in dieser *Zeitschrift* V, 443 ff. zur Rede wegen einer rein sachlichen Erfahrung, die ich in geschlossener Gesellschaft und ohne jegliche beleidigende Form mitteilte, betreffend die Richtigkeit gewisser Schlegel'scher Dramenübersetzungen. Ein Berichterstatter hat meine Mitteilung ohne mein Dazutun in einer Zeitung veröffentlicht. Jetzt soll ich *coram publico* näheren Bescheid geben.

Wenn es Conrad wirklich, wie er versichert, auf das Lernen ankommt, ist der einfachste und fruchtbringendste Weg, da wir an demselben Orte wohnen, gewiss der mündliche. Ich bin gern bereit, ihm, was ich nach zwölf Jahren noch weiss, in ähnlich privater und friedlicher Weise des Näheren auseinander zu setzen, wo-

bei ich von vornherein betone, dass wir zwei unter „Uebersetzungsfehler“ recht verschiedene Dinge zu verstehen scheinen. Aber zu einer öffentlichen Diskussion über so dehnbare Begriffe mich zu zwingen, dazu bestreite ich Conrad das Recht. Ich habe zu dem mir offenbar zugedachten Spiele von Polemik, Replik, Duplik usw. nicht Zeit genug; nach dem, was Conrad gegen meine Person vorbringt, auch nicht die Lust.

Aus seinen sonstigen Ausführungen geht vor allem der Vorwurf hervor, meine Haltung in der Revisionsfrage sei widerspruchsvoll gewesen, ich sei aus einem Förderer der Revision auf unaufgeklärte Weise zu ihrem Gegner geworden. Tatsächlich bin ich noch heute kein Gegner des Revidierens, sondern nur des Revidierens durch die *Shakespeare-Gesellschaft*, und zwar aus Gründen der Erfahrung. Was speziell meine Stellung zu Conrad's Revision betrifft, so schätze ich den von ihm aufgebotenen Fleiss und Scharfsinn, aber ich schätze keineswegs alle seine Verbesserungen. Daher bleibe ich sogar ein Förderer des Revidierens für die Zukunft.

Mit Verwunderung lese ich ferner bei Conrad, ich hätte eine falsche Behauptung über die Stellungnahme der *Shakespeare-Gesellschaft* zu seiner Revision vor Jahren durch Genée in die *Vossische Zeitung* 'lanziert'. Wie sehr die Veranstaltung seiner Revision aus der persönlichen Initiative Oechelhäuser's entsprang, der lange vorher die Volksausgabe von Schlegel-Tieck zu 3 Mk. im Auftrag der *Shakespeare-Gesellschaft* besorgt hatte, kann vielleicht ich am genauesten bezeugen; denn einige Monate nach einem einstimmigen Vorstandsbeschluss gegen eine neue Revision durch die *Shakespeare-Gesellschaft* besuchte er mich freundschaftlich und setzte mir in diesem Zimmer hier sein Vorhaben auseinander. Seine Absicht ging damals durchaus nicht dahin, dass die von ihm und im Auftrag der *Shakespeare-Gesellschaft* gemachte Volksausgabe ausser Kurs gesetzt werden sollte; deshalb sollte auch nicht ihr Verleger, die *Deutsche Verlagsanstalt* in Stuttgart, die Revision erhalten, sondern Oechelhäuser glaubte, Cotta für den Verlag der Revision gewinnen zu können. Nur der geeignete Revisor fehlte ihm noch, und als solchen empfahl ich selber Conrad, so dass mir jede Anerkennung, die sein Werk erfährt, eine persönliche Genugtuung bereiten muss. Oechelhäuser brach sofort auf, um nach Gross-Lichterfelde zu Conrad zu fahren, und meldete mir alsbald dessen Zusage; um das Weitere hatte ich keinen Anlass mich zu kümmern. Als dann Genée an einigen von Conrad veröffentlichten Revisionsproben Anstand nahm und es öffentlich bedauerte, dass die *Shakespeare-Gesellschaft* die Revision veranstaltet habe, schrieb ich als ihr Präsident an Genée, wie

wenig dies der Tatsächlichkeit entspreche, und ersuchte ihn um Berichtigung. Genée gab sie sofort, und ob ich hiebei zu recht verfuhr oder nicht, mag man aus dem Titel der Revision ersehen, wie ihn später die *Shakespeare-Gesellschaft* dem Verleger vorschrieb und der Verleger ihn auch annahm: da ist deutlich gesondert zwischen Oechelhäuser's Ausgabe *„im Auftrag der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft“* und Conrad's Revision *„auf Veranlassung des Herausgebers“*. Neben dieser Hauptsache hatte Genée ganz spontan auch eine Bemerkung über den Verlag aus meinem Brief übernommen. Erst aus Conrad's Antwort darauf erfuhr ich, dass Oechelhäuser nachträglich seine Absicht geändert und die Revision doch dem Verleger seiner Volksausgabe übergeben hatte. So seltsam mir dies vorkam, habe ich doch Conrad sofort den Gefallen getan, die Verhältnisse, wie sie nun bestanden, öffentlich und offiziell klarzulegen, wie es schien, zu seiner vollen Zufriedenheit, so dass ich nicht begreife, warum er jetzt die alte Geschichte wieder aufwärmt, und in solcher Weise.

Im Vorbeigehen möchte ich hier beifügen: die Revision ist gewiss bei der *Deutschen Verlagsanstalt* bestens aufgehoben; aber es würde mir und manchem andern leid tun, wenn deshalb die Oechelhäuser'sche Volksausgabe zu 3 Mk., die den Schlegel-Tieck'schen Originaltext fast unverändert wiedergibt, dauernd vom Markte verschwände. Ein Buch wie das Oechelhäuser'sche, das in mehr als 30000 Exemplaren Absatz fand, verdient nicht eine solche Ausschaltung. Ohne ein Gegner des Revidierens überhaupt oder der Conrad'schen Revision im besonderen zu sein, kann ich doch wünschen, dass der Originaltext, nach dem unser Volk zu zitieren und unser Theater zu spielen pflegt, zu billigem Preise zugänglich bleibe.

Conrad findet es ferner widerspruchsvoll, dass ich einerseits dem Verleger seiner Revision, der mir als dem Mitredactor des *Archivs* ein Exemplar mit einem freundlichen Begleitschreiben sandte, in ebenso freundlicher Weise antwortete, mit Anerkennung von Conrad's Fleiss und Scharfsinn, sowie mit dem Ausdruck der Dienstbereitheit innerhalb einer gewissen Grenze; und dass ich andererseits in der *Gesellschaft für deutsche Literatur* seine Revision als hyperkritisch bezeichnete. Er scheint nicht zu wissen, dass ich dieselben Worte der Anerkennung in der *Gesellschaft für deutsche Literatur* wiederholte. Auch scheint er den genauen Wortlaut meines Briefes nicht erkundet zu haben; nicht für seine Revision 'einzustehen', wie er schreibt, hatte ich dem Verleger versprochen, sondern für sie 'nach Kräften zu wirken', indem ich fortfuhr: für etwaige Ausstellungen, die aus meinen Kreisen kämen, möge er nicht mich verantwortlich machen. Conrad findet

letzteres nicht recht verständlich; doch hatte ich die gewiss klaren Worte beigefügt: „Ich darf einer sachlichen und verständigen Kritik nicht in den Weg treten.“ Im Munde eines Redactors kann dies nur heissen: das Buch soll so bald, so eingehend und von einem so guten Rezensenten wie möglich besprochen werden, freilich unter voller Wahrung der Redefreiheit für den Rezensenten und für meine Mitarbeiter überhaupt. Ersteres glaubte ich einem ernsten Arbeiter, wie es Conrad ist, schuldig zu sein; letzteres den Fachgenossen, die zu meinen Zeitschriften und Sammlungen beisteuern. Nach diesen Grundsätzen ist die Anzeige vergeben worden, und soll sie weiter behandelt werden; kein Angriff von seiten Conrad's soll mich gegen seine Verdienste parteiisch machen oder von der Aufnahme sachlich formulierter Ausstellungen abschrecken. Bei solch objektiver Haltung glaube ich mir auch das Recht auf ein eigenes kritisches Wort in anständiger Form nicht verwirkt zu haben.

Auch als Mitredactor des *Shakespeare-Jahrbuchs* habe ich es Conrad nicht recht gemacht.

Er beklagt sich, ich hätte ihn im XLI. Band von einem in Fachkreisen unbekannten jungen Manne 'verhöhnen' lassen. Lange suchte ich die Stelle vergebens; endlich machte mich Dr. M. Meyerfeld, der sich speziell als Herold und Uebersetzer Oskar Wilde's bekannt gemacht hat, aufmerksam, dass sie in seiner Anzeige von Gildemeister's *Shakespeare-Uebersetzungen* stehe. (S. 250). Sie lautet: „Auch ein kleiner Mann — sei er nun Oberlehrer in Nürnberg oder Professor in Lichterfelde — kann Schlegel mit Leichtigkeit heute verbessern; darum wird er aber Shakespeare noch lange nicht so gut übersetzen“. Dass ich den Satz nicht bestellt hatte, brauche ich wohl nicht erst zu versichern. Da es Meyerfeld vermieden hatte, Prof. Conrad mit Namen anzuführen, habe ich auch bei der Correktur über den Satz rein hinweggelesen. Ich bin von den Verfechtern des Revidierens durch die *Shakespeare-Gesellschaft* schon schlimmer behandelt worden.

Im letzten (XLII.) Bande des *Jahrbuchs* aber soll ich durch die „Erzeugungsart“ einer ungünstigen Kritik über Conrad's Revision gesündigt haben; denn sie sei von einem Nichtfachmann (Prof. Richard M. Meyer) geschrieben und dieser habe sich das sprachliche Material von einem Fachmanne überreichen lassen, der nicht genannt sein wolle. Aus den Zeilen Conrad's blickt der Verdacht, ich selbst sei der Fachmann gewesen und hätte nur meine Tadelsucht hinter dem Namen eines Nichtfachmanns feige verdecken wollen, anstatt „die Rezension selbst zu schreiben“; und der Herausgeber dieser *Zeitschrift*, Prof. Kaluza, hat, ohne irgend welche Erkundigung einzuziehen, in einer Redaktionsanmerkung die Vermutung, ich sei

es gewesen, direkt ausgesprochen. Ich bin es aber nicht gewesen. Soviel ich weiss, hat der Helfer des Rezensenten aus edler Bescheidenheit, weil er selbst sich nicht als philologischer Fachmann fühlt, ungenannt bleiben wollen. Sicherlich hätten Kollege Keller und ich die Anzeige lieber einem Anglisten übertragen. Aber es war merkwürdig, wie viele Absagen wir bei diesem Versuche erhielten. Niemand hatte Zeit oder Lust, sich an die dornenvolle Frage zu setzen. Wir selbst wollten die Anzeige, die wohl im Einzelnen recht kritisch ausgefallen wäre, nicht schreiben, um auch den Schein der Parteilichkeit von dem uns anvertrauten Organ der *Shakspeare-Gesellschaft* ferne zu halten. So ging ich in der Ueberzeugung, dass ein Meisterstück deutscher Umdichtung, wie es Schlegel-Tieck ist, auch vor dem Forum der deutschen Literaturforschung stehen kann, in der elften Stunde zu Richard M. Meyer, erzählte ihm offen meine Verlegenheit, dankte ihm für seine Zusage als für einen Dienst im Interesse der Sache und sandte dann sein Manuskript ungelesen in die Druckerei. Wie konnte ich unparteiischer vorgehen? Auch der Schillerforscher Bellermann hat die Conrad'sche Revision kritisiert, in einem ganzen Vortrag vor der *Gesellschaft für deutsche Literatur,* und die Versammlung war sich dabei durchaus einig, dass sogar ein sehr berufener Fachmann redete und urteilte. Die Besprechung eines so wichtigen Werkes auf den übernächsten Band des *Jahrbuchs* zu verschieben, war nicht ratsam, weil eine solche Zeitschrift die Pflicht hat, Forschung und Kritik auf diesem Gebiet zu führen. Grundsätzlich wird daher kein namhaftes Buch auf das übernächste Jahr zurückgestellt. Säumnis konnte uns im vorliegenden Falle doppelt verübelt werden.

Hiermit habe ich das ganze Sündenregister, das mir Conrad vorhielt, durchgegangen und finde zwar mancherlei zu bedauern, aber nichts zu bereuen. Oefters habe ich mich leider seinen Wünschen entgegenstellen müssen; doch geschah es nur im Dienste der *Shakespeare-Gesellschaft* und der Wahrheit. So töricht bin ich nicht zu wähnen, dass irgend eine Kritikerbosheit heutzutage wahres Verdienst unter dem Scheffel zu halten vermöchte. Wenn ich das Lob seines Scharfsinns und Fleisses sang, geschah es ebenfalls in sachlicher Absicht, um gutes Beispiel auf den Scheffel zu zu stellen; der Gedanke, dass mir solches Tun als Gleissnerei und Falschheit ausgedeutet werden könnte, war meiner südlichen Natur fremd. Der alte Quintilian hat schon betont, wie günstig es wirkt, wenn man dem geistigen Wanderer nicht bloss den Pfad suchen hilft, sondern ihm auch eine Traube mit auf den Weg gibt, und so werde ich mir auch in der Zukunft das Loben, wo es mir verdient scheint, schon aus pädagogischen Gründen nicht abgewöhnen.

Ferne liegt es mir, Conrad irgendwie beleidigen zu wollen; ebenso ferne allerdings, mich mit ihm in unfruchtbare Diskussionen einzulassen, weshalb ich hier ein für alle Mal schliesse.

Berlin. A. Brandl.

Erwiderung.

Ich knüpfe an Brandl's letzte Worte in seiner jetzt vorliegenden Antwort auf meine vor vier Monaten in diesen Blättern veröffentlichte Abwehrschrift[1]) an. Wenn er bei dem Pfade, den er dem geistigen Wanderer zeigt, bei der Traube, die er ihm mit auf den Weg gibt, bei dem Lobe aus pädagogischen Gründen an Studenten denkt, so enthalten sie eine Weisheit, die schon vor 1800 Jahren als solche galt. Wenn sie aber, wie es nach dem Kontext nicht anders sein kann, sich auf sein Verhältnis zu mir beziehen sollen, mit dem er durch seine unfreundlichen Handlungen den gegenwärtigen Konflikt hervorgerufen hat, dann sind sie sachlich und persönlich wenig passend. Könnte zwischen uns überhaupt von einer pädagogischen Betätigung die Rede sein, so wäre sie sicherlich nicht denkbar auf seiten des jüngeren Mannes; ich selbst aber würde es für unziemlich halten, einem fertigen Menschen gegenüber von Erziehung zu sprechen.

Wegweisung freilich nehme ich, da Alter und Stellung keine Rolle im Gelehrtenstaate spielen, von jedem Shakespeare-Forscher an, der sie zu bieten hat, von dem jüngsten wie von dem ältesten: von dem Doktoranden, der mich durch die gründliche und erfolgreiche Behandlung einer Spezialfrage ein kleines Stück in meiner Forschung vorwärts bringt, wie von anerkannten Shakespeare-Forschern, unter denen sich auch eine Reihe von Brandl's Kollegen befinden. Dass auch Brandl mir in meinen Shakespeare-Studien als Pfadfinder dienen könnte, mag wohl sein; er ist mir aber bisher als solcher nicht zum Bewusstsein gekommen. Obgleich ich seit einem Menschenalter die Shakespeare-Literatur, zumal die deutsche, aufmerksam verfolge, sind mir neben kompilatorischen, für Laien berechneten Leistungen eigentliche Forschungsarbeiten über Shakespeare von ihm nicht bekannt, ausser seiner Bühnentheorie, die ich nicht zu der meinigen machen konnte, sondern widerlegen musste. Es kann ja selbstverständlich kein Vorwurf für ihn sein, wenn er bei dem ungeheuren Wissensgebiet, welches er als Universitätsdozent zu bearbeiten hat, nicht Hervorragendes auf dem engen Bezirk der Shakespeare-Forschung geleistet hat. — Auf die süssen Trauben seines und sonstigen Lobes verzichte ich; das Stück Brot der Anerkennung, welche darin liegt,

[1]) Sie ist ihm auf meine Bitte von dem Herrn Herausgeber dieser Zeitschrift Ende August zugesandt worden.

dass meine Arbeiten auf diesem Gebiet nicht unbeachtet bleiben, sondern andern nützen und zur immer tieferen Würdigung Shakespeare's beitragen, genügt mir als Wegzehrung vollkommen.

Ueberhaupt — obwohl ich nicht begreife, wie er zu der Annahme kommt, — scheint es aus einzelnen Stellen in der Brandlschen Antwort herauszuklingen, als ob ich darum sehr erzürnt auf ihn wäre, weil er mir nicht genügendes Wohlwollen gezeigt habe. Falls er sich ein derartiges Bild von meiner menschlichen und meiner literarischen Persönlichkeit macht, so ist das ein falsches. Mein Streben ist auf Arbeit gestellt gewesen, nicht auf anderer Wohlwollen; so ist mir Brandl's Mangel an Wohlwollen ganz gleichgültig gewesen. Die Ursache unseres Konfliktes ist meine Ungeneigtheit, anderer Uebelwollen, sobald es sich in Taten entlädt, die sich objektiv als Schädigung meiner persönlichen Interessen darstellen, ohne Abwehr über mich ergehen zu lassen.

Das ist das Motiv, welches meiner Abwehrschrift im Septemberheft zugrunde liegt. Und ich kann mir nicht denken, dass derjenige, der sie unvoreingenommen liest, aus ihrem ernsten Tone den Eindruck gewinnen könnte, sie wäre leichthin, etwa unter dem Drange unbeherrschter Gereiztheit, verfasst. Tatsächlich hat mich wiederholtes, reifliches Nachdenken immer wieder zu dem Schluss gebracht, dass sie notwendig sei, einerseits um eine tatsächlich vorliegende Schädigung, soweit das möglich ist, unwirksam zu machen, andererseits im Hinblick auf eine beabsichtigte Fortsetzung der gegen meine Revision gerichteten Handlungen, über welche denn auch der vorstehende Artikel Brandl's Andeutungen zu enthalten scheint. Es handelt sich in meiner Abwehrschrift nicht um unüberlegte Vorwürfe, wie man nach der summarischen Art, in der Brandl in dem vorstehenden Artikel mit ihnen verfährt, annehmen könnte, sondern um tatsächliche Anführungen.

Wenn es Brandl auch nicht gelingt, diese als unbegründet nachzuweisen, so sucht er sie doch als gänzlich belanglos hinzustellen. Der schwere Konflikt vom Frühjahr 1903 wird in seiner Darstellung, die sich auf mehrere unrichtige Angaben stützt, zur reinen Bagatelle. Die Wirkung eines derartigen Verfahrens ist, dass ich, der Geschädigte, als der Angreifer dastehe, der sich über geringfügige Kleinigkeiten aufregt, und Brandl als das harmlose Opfer meiner unfriedlichen Gemütsart, d. h., dass alles in sein Gegenteil verkehrt erscheint.

Die falsche Behauptung, die Brandl Genée in einem Brief vom 31. Januar 1903 gebeten hatte zu veröffentlichen, — nämlich dass ich die im Auftrage der *Deutschen Shakespeare-Gesellschaft* von Oechelhäuser herausgegebene Volksausgabe **nicht** revidierte — führt er auf einen unvermeid-

lichen, also entschuldbaren Irrtum über den Verlag meiner Arbeit zurück. Eine Nötigung für eine derartige Entschuldigung lag nicht vor. Ich selbst habe diesen ersten Konflikt mit ihm im Septemberheft ja nur an der Oberfläche gestreift, indem ich sagte, Brandl habe eine von mir öffentlich (in den *Preussischen Jahrbüchern*) ausgesprochene Wahrheit durch seine falsche Angabe Lügen gestraft. Das musste ich tun; denn das war diejenige Handlung Brandl's, durch welche er ohne das geringste Zutun meinerseits unsern Gegensatz geschaffen hat, und die auch ein wesentlicher Grund für mein letztes Vorgehen gegen ihn ist. Trotzdem habe ich sie nur so flüchtig berührt, wie es unumgänglich notwendig war, und unter Uebergehung aller unerfreulichen Vorgänge, welche sie im Gefolge hatte, wahrheitsgetreu den Widerruf Brandl's erwähnt, was ja sicherlich nicht eine Erschwerung meines Vorwurfs bedeutete. Eine Entrollung dieser Sache habe ich schon deshalb vermieden, um die Person eines von mir hochverehrten Toten, des einstigen Präsidenten der *Shakespeare-Gesellschaft* Geheimrats Dr. Oechelhäuser, nicht in die Diskussion zu ziehen. Da nun Brandl das doch getan hat, und zwar in einer Weise, die den Tatsachen nicht in jedem Punkte entspricht, so bleibt mir nichts übrig, als seine Angaben zu berichtigen.

Brandl schreibt, bei seiner ersten Unterredung mit Geheimrat Oechelhäuser über dessen Revisionsplan — das muss in den ersten Tagen des November 1901 gewesen sein, denn meine Annahme von Oechelhäusers Revisions-Antrag erfolgte nach einer etwa achttägigen Bedenkzeit am 12. November — sei es keineswegs dessen Absicht gewesen, seine im Auftrage der *Deutschen Shakespeare-Gesellschaft* herausgegebene Volksausgabe ausser Kurs zu setzen; er habe geglaubt, für den Verlag der von ihm geplanten revidierten Ausgabe Cotta gewinnen zu können. Nach dieser Unterredung, erzählt Brandl weiter, „brach Oechelhäuser sofort auf, um nach Gross-Lichterfelde zu fahren[1]), und meldete mir alsbald Conrad's Zusage.“

Dieser Darstellung stelle ich folgende Tatsachen gegenüber: 1. Am 2. Oktober — also einen Monat vor der Unterredung mit Brandl — forderte Oechelhäuser in einem Briefe die *Deutsche Verlagsanstalt* auf, eine Revision seiner Volksausgabe zu veranstalten. 2. Am 5. oder 6. November — also unmittelbar nach der Unterredung mit Brandl — forderte er mich auf, die Revision seiner bei der *Deutschen Verlagsanstalt* erscheinenden Volksausgabe zu übernehmen. 3. Von dem Cotta-Plane Oechelhäusers

[1]) Nebenbei bemerkt habe ich nicht gestattet, dass der alte Herr eine Fahrt zu mir heraus machte, sondern ihn im 'Bristol' aufgesucht.

erfahre ich durch Brandls vorstehenden Artikel zum ersten Male. Oechelhäuser selbst hat in unseren zwei präliminaren Konferenzen nie davon gesprochen; in den etwa vier Verhandlungen, die ich auf Veranlassung Oechelhäusers vom Herbst 1901 bis zum Herbst 1902 mit Brandl hatte, haben wir selbstverständlich nur von der Revision der Oechelhäuserschen Volksausgabe und der *Deutschen Verlagsanstalt* gesprochen. Der Name Cotta ist nie genannt worden.

Stellen wir unsere beiderseitigen Angaben zusammen, so würde sich folgendes ergeben. Am 2. Oktober beantragte Oechelhäuser die Revision seiner Volksausgabe bei der Deutschen Verlagsanstalt. Obgleich die Verlagsanstalt diesen Antrag keineswegs ablehnte, gab Oechelhäuser seinen Plan dennoch auf und teilte Brandl in den ersten Tagen des November mit, dass er eine revidierte Ausgabe bei Cotta wollte erscheinen lassen. In der sehr kurzen Zeit zwischen der Unterredung mit Brandl und der mit mir änderte Oechelhäuser wieder seinen Entschluss und machte mir den Antrag, seine bei der Verlagsanstalt erscheinende Volksausgabe zu revidieren. — Ich bedauere, dass der Verstorbene demgegenüber, was hier von ihm behauptet wird, nicht mehr Stellung nehmen kann. Wenn aber Brandl behauptet, dass Oechelhäuser ihm verheimlicht habe, dass er seine im Auftrage der *Shakespeare-Gesellschaft* herausgegebene Volksausgabe und nicht eine bei Cotta neu erscheinende Ausgabe revidieren lassen wollte; wenn er ferner behauptet, dass er von meiner Revision der Oechelhäuser'schen Volksausgabe erst anderthalb Jahre später erfahren habe — nämlich durch meine Entgegnung (29. März 1903) auf die falsche Behauptung, welche er durch Genée in die *Vossische Zeitung* lanciert hatte — so sind beide Behauptungen falsch. Denn Oechelhäuser kündigte in der Generalversammlung der *Shakespeare-Gesellschaft*, am 23. April 1902, als Präsident das neue Unternehmen an, indem er folgende Mitteilung machte[1]):

„Die im Auftrage der *Shakespeare-Gesellschaft* von der Deutschen Verlagsanstalt in Stuttgart herausgegebene Volksausgabe hat bereits 30 Auflagen erlebt und findet gegenwärtig ein Neudruck statt, worin die Schlegel-Tieck'sche Uebersetzung, dem heutigen Standpunkt der Textkritik entsprechend, einer Revision durch . . . Prof. Herm. Conrad unterworfen wird."

Wenn nun Brandl dagegen war, dass die im Auftrage der *Shakespeare-Gesellschaft* herausgegebene Volksausgabe in revidierter Form erschien, so war hier die Gelegenheit, seine Ansicht

[1]) Bericht über die Generalversammlung, *Shakespeare-Jahrbuch* 38 (1902), S. IX ff.

in einem entsprechenden Antrage zur Geltung zu bringen. Das geschah nicht. Dagegen beantragten Prof. Rud. Fischer-Innsbruck und Dr. Dibelius, ihrem Präsidenten für diese Regelung der Revisionsfrage ein Vertrauensvotum zu geben, welches einstimmig angenommen wurde. Als Brandl seine Stimme für diesen Antrag abgab und in den Besprechungen mit mir hat er jedenfalls gewusst, welche Ausgabe ich revidierte.

Ende Januar 1903 schickte ich ihm meinen im letzten Heft der *Preussischen Jahrbücher* erschienenen Aufsatz über mein Revisions-Programm, in dessen einleitenden Zeilen ich natürlich wieder die von mir revidierte Ausgabe bezeichnete. Brandl's freundliche Erwiderung darauf ist vom 1. Februar[1]), sein merkwürdiger Brief an Genée vom 31. Januar; danach muss er, da er in jener auf den Inhalt der langen Abhandlung eingeht, sie gerade in den letzten Tagen des Januar gelesen haben. Wie er nun trotzdem am 31. Januar die Nachricht durch Genée in die Zeitung schicken konnte,[2]) dass ich die Oechelhäuser'sche Volksausgabe nicht revidierte, erscheint ganz unbegreiflich.

Obgleich wir in dieser Zeit in ganz freundlicher Korrespondenz standen, machte Brandl mir von der seltsamen „Berichtigung", die er Genée brieflich hatte zugehen lassen mit der Aufforderung, sie zu veröffentlichen, keine Mitteilung; und doch hätte dazu die beste Gelegenheit der eben genannte Brief vom 1. Februar geboten, in dem er u. a. von den drei hitzigen, gegen meine Revision gerichteten Artikeln Genée's, welche in der Sonntagsbeilage der *Vossischen Zeitung* seiner Briefveröffentlichung vorangegangen waren, zu mir in tröstlichem Sinne sprach. Zu dieser Mitteilung war er verpflichtet, da er als Vizepräsident und damals, nach dem Tode Oechelhäusers, erster Vorsitzender der *Shakespeare-Gesellschaft*, also autoritativ, die falsche Nachricht in die Welt geschickt hatte. Warum tat er es nicht? — Unglücklicherweise lese ich die *Vossische Zeitung* nicht, und so erfuhr ich davon erst Mitte März durch einen Freund. So lange musste ich also die Schädigung, welche diese autoritative Nachricht naturgemäss in sich schloss, über mich ergehen lassen. Denn wie sollten die literarischen und die der *Shakespeare-Gesellschaft* nahestehenden Kreise sich den Widerspruch, der offenbar bestand zwischen der mit Akklamation aufgenommenen Oechelhäuser'schen Mitteilung in der Generalversammlung von 1902 über die mir anvertraute Revision seiner Volksausgabe und Brandl's öffentlicher Bekanntmachung, anders erklären als durch die An-

---

[1]) Ich habe die Korrespondenz über die ganze Revisionsangelegenheit aufbewahrt.

[2]) Sie erschien am 8. Februar 1903 in der *Sonntagsbeilage zur Vossischen Zeitung*.

nahme, welche Genée in seinem Artikel über den Brief Brandl's auch aussprach: dass der alte „Schlegel-Tieck'sche Shakespeare unter der Redaktion des jetzigen [!] Vorstandes fortbestehen" sollte, und dass die *Shakespeare-Gesellschaft* die von Oechelhäuser veranstaltete Revision — doch wohl infolge bekannt gewordener ungenügender Leistungen des Revisors — nunmehr von sich abgeschüttelt habe. Brandl konnte über diese Tragweite seines Schrittes nicht in Zweifel sein; er musste das, was Genée als den Inhalt seines Briefes in der *Vossischen Zeitung* hatte drucken lassen, gelesen haben. Und doch liess er die falsche Folgerung, welche Genée in durchaus berechtigter Weise aus seinem Briefe gezogen hatte, zu meinem Schaden in der Oeffentlichkeit unwidersprochen fortbestehen.

Erst am 29. März konnte meine Entgegnung in der *Sonntagsbeilage zur Vossischen Zeitung*, in welcher Genée den Brief Brandl's wiedergegeben hatte, erscheinen. In dieser schilderte ich kurz die Entstehung der Revision, die Verhandlungen zwischen Oechelhäuser, Brandl und mir, das liebenswürdige Entgegenkommen des letzteren, die günstige Stellungnahme der Generalversammlung der *Shakespeare-Gesellschaft* von 1902 zu meiner Arbeit und sprach auf Grund dieser Tatsachen die Meinung aus, dass Brandl die von Genée veröffentlichte Behauptung nicht ausgesprochen haben könne; dass also wohl eine missverständliche Auffassung der betreffenden Briefstelle von seiten Genée's vorliegen müsse. Am Tage vor dem Erscheinen meiner Entgegnung schrieb ich an Brandl einen ernst gehaltenen Brief, in welchem ich ihn auf dieselbe aufmerksam machte und auseinandersetzte, dass ich vor einem vollkommenen Rätsel stände, dessen Lösung seinerseits ich mit Spannung erwartete.

Brandl hatte gleich nach dem Erscheinen meiner Entgegnung, und ehe er meinen Brief haben konnte, geschrieben. Jeder, der die in seinem vorstehenden Artikel gegebene Darstellung Brandl's von seinem leicht verzeihlichen und „sofort" berichtigten Irrtum inbetreff des Verlages der von mir revidierten Ausgabe gelesen hat, wird es für selbstverständlich halten, dass sein Brief eine Aufklärung über die Entstehung seiner falschen Angabe und das Versprechen sofortiger Berichtigung gegeben habe. Zu meinem höchsten Erstaunen enthielt er nichts davon; andrerseits aber auch nicht die Feststellung dessen, was ich mir allein als Grund der Genée'schen Ausführungen denken konnte, nämlich dass dieser Brandl's Brief missverstanden habe. Mein Artikel wurde nur erwähnt in den Anfangsworten: „Sie haben mir mit ihren freundlichen Worten Spass gemacht." [!] Dann folgten ein paar Sätze in ähnlichem Tone, auf eine andre Persönlichkeit bezüglich, und im Anschluss daran der Satz: „Weiteres wird sich

nun wohl erst ergeben nach der Weimarer Tagung am 23. April.“[1]) Ich frage: War der Ton der ersten Worte seines Briefes passend als Antwort auf die Vertrauensbezeigung in meiner Entgegnung vom 29. März? — Wenn für mich überhaupt etwas aus diesem Briefe zu entnehmen war, so war es die Annahme, dass Genée in der Auffassung des Brandl'schen Briefes sich wirklich geirrt hätte, weil Brandl über das, was er gesagt hatte, sich in Schweigen hüllte. Aber wie war ein solcher Irrtum möglich, da die beiden Herren persönlich verkehrten und Brandl sich zu Genée über die ganze Angelegenheit doch sicher ausführlich ausgesprochen hatte? (Brandl schreibt in diesem selben Briefe an mich, dass er gerade bei Genée gewesen sei, als der Redakteur der Sonntagsbeilage der *Vossischen Zeitung* diesem die Korrektur meiner Entgegnung zugesandt habe.) Während ich über die rätselhafte Angelegenheit nachsann, kam auch von Genée, der ebenfalls unmittelbar nach Erscheinen meiner Entgegnung geschrieben hatte, ein Brief, der wortgetreu die Stelle aus Brandl's Brief enthielt, die er der Welt bekannt machen sollte: er hatte sie nicht missverständlich wiedergegeben.

Nach dem, was vorausgegangen war und hiervor geschildert ist, war für mich damals die Annahme ausgeschlossen, dass Brandl nicht wissen konnte, ob ich die Oechelhäuser'sche Volksausgabe oder eine andre revidierte. Dazu kam der geheimnisvolle Hinweis auf die bevorstehende Generalversammlung. Da für mich und meine Arbeit sich nichts weiteres „nach (!) der Tagung“ der *Shakespeare-Gesellschaft* ergeben konnte, wenn der Vorstand auf dem der Revision günstigen Standpunkt verblieb, den er vor einem Jahre mit der Generalversammlung eingenommen hatte, und ich keinerlei weitere Ansprüche an ihn stellte, so konnte ich in diesen Worten nur die Bestätigung meiner Vermutung sehen, welche jener Freund, der mich auf Brandl's Bekanntmachung aufmerksam machte, angedeutet hatte: nämlich dass von ihm bei der nächsten Weimarer Tagung eine Aenderung des bisherigen Verhältnisses der *Shakespeare-Gesellschaft* zur Revision, d. h. eine vollkommene Abschüttelung der Revision von der *Shakespeare-Gesellschaft*, beabsichtigt war, wie ja auch Genée Brandl's Brief aufgefasst hatte.

---

[1]) So, in vielen Worten nichts Bestimmtes sagend, ist der ganze Brief gehalten; Brandl nennt in ihm die eigentliche Pointe, die durch ihn verbreitete falsche Nachricht, ebenso wenig, wie in dem ersten Teil des vorstehenden Artikels die wirkliche Veranlassung meiner Abwehrschrift im September-Heft, die dem, welcher sie nicht gelesen hat, nach Brandl's schleierhaften Worten am ehesten als eine mutwillige Herausforderung erscheinen muss, nicht aber als das, was sie ist: die notwendige Abwehr einer ebenso herabsetzenden wie in sich haltlosen Kritik.

Am 3. April kam die Antwort Brandl's auf meinen Brief vom 29. März; auch diese enthielt die von mir verlangte Aufklärung nicht, obgleich es doch eine unbedingte Pflicht ist, in solchen bedenklichen Fällen „sofort" Klarheit zu schaffen. Interessant war der erste Satz seines Briefes: „Jetzt habe ich doch das Wort ergreifen und eine Richtigstellung in die Wochenbeilage geben müssen." „Doch" — dann hatte er also anfangs überhaupt nicht beabsichtigt, die Richtigstellung zu geben, trotzdem sie ebenso notwendig im Interesse Genées wie in meinem eigenen war? — Und warum „jetzt"? Hatte er inzwischen von der an die *Vossische Zeitung* gesandten Notiz Genées — etwa wieder im Korrekturabzug — erfahren, in welcher dieser bekannt machte, dass er mir die Richtigkeit seines Zitats aus Brandl's Brief durch dessen wortgetreue Abschrift nachgewiesen habe? — Diese Notiz erschien am 5. April und machte natürlich eine Erklärung Brandl's unumgänglich.

An diesem Tage richtete ich an Brandl, empört über sein Verhalten mir gegenüber und die fortdauernde Ungeklärtheit der Sachlage, einen sehr energischen Brief, in dem ich von neuem und in kategorischer Form Aufklärung verlangte. Seine Entschuldigung mir gegenüber erfolgte am 7. April, am 12. sein Widerruf. Aus dieser Darstellung ergibt sich, dass Brandl nicht „sofort", wie er in dem vorstehenden Artikel behauptet, bereit war, seine falsche Behauptung zu berichtigen. Von dem Plane Oechelhäuser's, bei Cotta eine revidierte Ausgabe erscheinen zu lassen, ist weder in den genannten noch den folgenden Briefen, auf deren z. T. seltsame Einzelheiten ich hier nicht eingehen will, die Rede gewesen; ebenso wenig hat Brandl in der Generalversammlung am 23. April 1903, wo diese Angelegenheit von anderer Seite zur Sprache gebracht wurde, ihn zu seiner Entschuldigung angeführt. Natürlich hätte er an der nämlichen Stelle, wo er im Jahre 1902 die Revision der Oechelhäuserschen Volksausgabe mit Genugtuung begrüsst hatte, im Jahre 1903 nicht sagen können, er habe nicht gewusst, dass ich die Oechelhäuser'sche Volksausgabe revidierte.

Harmlos war die Situation für mich nicht im geringsten, und keiner der Männer, welchen ich Mitteilung von diesen Vorgängen machte, hat sie dafür angesehen. Entzog die Generalversammlung von 1902, als die Revision eingeleitet wurde, ihrem Präsidenten Oechelhäuser für die revidierte Volksausgabe ihren bisher für die unrevidierte in Kraft gewesenen „Auftrag", so war das für mich gleichgiltig. Erteilte sie ihm aber, wie es geschah, ein Vertrauensvotum, und tat dann die Generalversammlung von 1903 diesen Schritt zurück, indem sie ihren ohnehin nur mittelbaren Zusammenhang mit der Revision aufhob, so war das

für mich in den Augen der Welt ein Misstrauensvotum empfindlichster Art — eben wegen des im Jahre zuvor auch mir erteilten Vertrauensvotums —; ferner, mit Rücksicht darauf, dass ich bereits ein Jahr lang meine beste Kraft auf diese Arbeit verwandt hatte, ein schwerer materieller Schlag, denn eine solche Massnahme hatte wahrscheinlich, da die *Deutsche Verlagsanstalt* die Revision auf Grund der Autorisation der *Shakespeare-Gesellschaft* veranstaltet hatte, den Ruin des ganzen Unternehmens zur Folge.

Brandl konnte auf eine offene briefliche Aussprache meiner Befürchtung, dass eine Abstossung der revidierten Volksausgabe der Generalversammlung beantragt werden würde, seinen Hinweis auf diese in seinem ersten Briefe nicht erklären: „Die Stelle müsste auf etwas anderes gehen", und was hätte die acht Tage vor der Generalversammlung erfolgte Anfrage an die *Deutsche Verlagsanstalt* in betreff der Form des mit mir abgeschlossenen Kontraktes von seiten eines Vorstandsmitgliedes, an dessen freundlicher Gesinnung nach fortgesetzten Beweisen derselben ich nicht den geringsten Zweifel hege, für einen Sinn haben können, wenn nicht im Vorstande die entsprechende Frage aufgeworfen war. Und als ich später mündlich die Frage an Brandl richtete, ob nicht ein solcher Antrag in Aussicht stände, hat er die Möglichkeit eingeräumt.

Ich gebe zu, dass man sich über fast vier Jahre zurückliegende Vorgänge in Einzelheiten irren kann. Wie aber Brandl heute diese für mich sehr ernste Angelegenheit auf einen einfachen Irrtum in der Verlagsfirma zurückführen kann, ist mir unbegreiflich.

Brandl sagt, die Generalversammlung von 1903 habe seinem Briefe an Genée recht gegeben durch den Titel, den sie dem Verleger für die revidierte Volksausgabe vorschrieb.[1]) Das ist unrichtig. Genée war in seinen Artikeln der Ansicht, dass die *Shakespeare-Gesellschaft* die Revision veranlasst habe. In Wahrheit aber hat der Präsident der *Shakespeare-Gesellschaft* Oechelhäuser die Revision der im Auftrage der *Shakespeare-Gesellschaft* herausgegebenen Volksausgabe veranlasst, und die *Shakespeare-Gesellschaft* hat ihre Zustimmung dazu durch ein Vertrauensvotum ausgesprochen. Fühlte Brandl ein Bedürfnis, so mochte er diesen Sachverhalt Genées Auffassung gegenüber klarlegen. Dann hätte Brandl „berichtigt"; dann hätte ihm die Generalversammlung Recht gegeben. Brandl hat aber als

[1]) Exakter, nichts Wichtiges verhüllend müsste es heissen: Den die Generalversammlung auf meinen schriftlichen Vorschlag genehmigte, denn ich habe über die Form des Titels mit Brandl unmittelbar vor Beginn der Sitzung verhandelt.

„Berichtigung“ durch Genée der Öffentlichkeit übergeben, dass die *Shakespeare-Gesellschaft* mit meiner Revision überhaupt nichts zu tun habe, dass ich ein der bestehenden Volksausgabe fremdes Unternehmen, in anderm Verlage und zu anderm Preise, vorhätte. Ob mir der Auftrag zur Revision von der *Shakespeare-Gesellschaft* selbst oder von deren Präsidenten gegeben wurde, war für mich von geringer Bedeutung; von grösster Bedeutung aber, ob ich die im Auftrage der *Shakespeare-Gesellschaft* herausgegebene Volksausgabe weiter revidieren durfte, oder ob mir die Revision dieser Ausgabe, nachdem sie mir übertragen worden war, wieder entzogen wurde; denn hiermit stand und fiel meine ganze Revisionsarbeit. Und gerade die Übertragung der Revision dieser von der *Shakespeare-Gesellschaft* herausgegebenen Volksausgabe suchte Brandl durch seinen Brief an Genée hinwegzu„berichtigen“ — in vollkommenstem Widerspruch mit dem Vertrauensvotum, das er ein Jahr vorher seinem Präsidenten erteilt hatte. Wie Brandl diesem Sachverhalt gegenüber behaupten kann, die Generalversammlung von 1903 habe seiner „Berichtigung“ recht gegeben, ist mir unbegreiflich.

Die Ausführungen Brandls in dieser Beziehung legen dem unbefangenen Leser die falsche Voraussetzung nahe, ich hätte mir mehr angemasst, als mir nach dem Gange der Ereignisse zugestanden, hätte wohl gar für meine Revision nach einem Auftrage der *Shakespeare-Gesellschaft* selbst gestrebt. Besonders liegt dieser Gedanke nahe bei so mysteriösen Aussprüchen wie, „öfters habe er sich meinen Wünschen entgegenstellen müssen im Dienste der *Shakespeare-Gesellschaft* und der Wahrheit“. Ich habe ihm überhaupt keine Wünsche ausgesprochen; und hätte ich es getan, so wären es sicher nicht Wünsche gewesen, denen er sich im Dienste der *Shakespeare-Gesellschaft* und der Wahrheit hätte entgegenstellen müssen. Dass ich für die Wahrheit gegen Brandl habe eintreten müssen, das steht ja fest. Aber umgekehrt ist es nie der Fall gewesen. Und was die *Shakespeare-Gesellschaft* betrifft, so erkläre ich: Ich habe nie etwas anderes gewollt als die „im Auftrage der *Shakespeare-Gesellschaft* herausgegebene“ Volksausgabe, welche ich „auf Veranlassung Oechelhäusers“ zu revidieren angefangen hatte, auch weiter zu revidieren. Die Aussicht hierzu schien mir durch die autoritative Bekanntmachung des Vizepräsidenten Brandl, welche mir die Revision dieser Ausgabe absprach, und die von mir auseinandergesetzten Begleitumstände gefährdet, und diese Aussicht musste ich mir sichern.

Nachdem dieser Konflikt vorausgegangen war, musste ich erwarten, dass Brandl nach dem Erscheinen der Revision diesem

nun doch einmal mit seiner Zustimmung aus dem Schosse der *Shakespeare-Gesellschaft* hervorgegangenen Werke gegenüber sich wenn auch nicht wohlwollend so doch unparteiisch verhalten würde. Leider aber hat er die nach dem Tode Oechelhäusers aus mir unbekannten Gründen eingeleitete Gegnerschaft mit erneuter Kraft fortgesetzt. Ich habe schon in meiner Abwehrschrift betont und betone es im Hinblick auf gewisse Sätze in Brandl's Artikel nochmals, dass mir die Richtung der von ihm ausgegangenen Kritik als solche ganz gleichgültig ist. Es ist selbstverständlich, dass die beiden aus seinem Kreise hervorgegangenen durchaus verurteilenden Kritiken ein Werk nicht zu Falle bringen können, das sonst nur günstige Beurteilungen, und zwar sehr zahlreiche, erfahren hat. Und ebenso selbstverständlich ist es, dass diese günstige Aufnahme dem Werk nicht zu dauernder Anerkennung verhelfen kann: das kann nur im Laufe der Zeit sein innerer Wert. Ich habe es wiederholt privatim ausgesprochen und sage es hier öffentlich: hat die Revision keinen höheren inneren Wert als die alte Schlegel-Tieck-sche Uebersetzung, dann wird sie untergehen, wie so viele ähnliche Unternehmungen. Es handelt sich hier für mich nur um einen rein persönlichen Konflikt mit dem Manne, der schon vor drei Jahren meine Arbeit geschädigt hat und seit ihrem Erscheinen von neuem, so weit seine Macht reicht, ihr entgegenwirkt. Das wünsche ich jetzt, im Hinblick auf zukünftige Eventualitäten, festzustellen.

Die Rezension für das *Shakespeare-Jahrbuch* ist nicht einwandfrei. Sie ist zustande gekommen durch Kooperation eines Nichtfachmannes, des Professors für deutsche Literatur an der Berliner Universität Richard M. Meyer, mit einem Manne, der „aus edler Bescheidenheit, weil er selbst sich nicht als philologischer Fachmann fühlt, ungenannt bleiben“ wollte — also sagen wir, der so recht eigentlich ein Fachmann auch nicht ist. Ich muss bekennen, eine so zusammengekünstelte und zusammengeheimnisste Kritik ist mir in meinem Leben noch nicht vorgekommen, und Brandl muss bei der Fremdartigkeit der Mischung schon etwas Nachsicht haben, wenn ich einen Teil ihrer Ingredienzien — unausgesprochen! — auf einen falschen Ursprung zurückführte. Ueber diese Gedankensünde, zu der mich besonders der Umstand verführte, dass gerade der von Brandl zum 23. April für die Weimarer Bühne bearbeitete „Richard II.“ die meisten der kritisierten Stellen hergegeben hat, spreche ich hier mein Bedauern aus. Dass Brandl in dieser Angelegenheit unparteiisch verfahren wollte, glaube ich; aber bei seiner grossen Abneigung gegen die Revision hat er das Ziel doch nicht ganz erreicht. Ganz unparteiisch wäre er gewesen, wenn er die Rezension nicht Freunden, sondern einem kompetenten Fachgelehrten übergeben hätte, dessen Urteil er vorher weder kannte noch er-

fahren konnte. Konnte er aber seltsamerweise keinen Fachgelehrten finden, so wäre ihm doch der Ausweg geblieben, ein paar von den nicht wenigen bereits geschriebenen Fachkritiken im *Shakespeare-Jahrbuch* abzudrucken, sagen wir, eine günstige und die eine ungünstige von seinem jungen Freunde Keller. Von den ersteren brauchte er ja gar nicht die beste auszusuchen; er hätte die von Professor Schipper in Wien wählen können, die bei einem günstigen Gesamturteil im einzelnen doch recht viel tadelt, die aber eine meisterhafte philologische Arbeit ist. Freilich hätte sich bei der Gegenüberstellung zweier dem Gehalt nach so verschiedener Kritiken das Zünglein der Wage nach der günstigen Seite geneigt: der persönliche Charakter der Keller'schen wäre offenbar geworden. Dass aber eine derartig zustande gekommene Kritik, wie die von Brandl veröffentlichte, weder der Würde des *Shakespeare-Jahrbuches* noch der objektiven Bedeutung der Arbeit entsprach, dürfte nicht zu bestreiten sein.

Wenn Brandl an die *Deutsche Verlagsanstalt* brieflich eine günstige Beurteilung meiner Arbeit und das Versprechen schickt, für sie „nach Kräften zu wirken,“ und dann bald darauf in die *Gesellschaft für deutsche Litteratur* geht und sie nach Kräften tadelt, so bin ich berechtigt, ein derartiges Verfahren, wie ich getan, als „widerspruchsvoll“ zu bezeichnen. Brandl sagt in seinem vorstehenden Artikel: er habe auch gelobt, und es freut mich, das zu hören. Da aber die Zeitungen absolut nichts von Lob, sondern nur von Tadel zu berichten wussten, so kann ich mir das Lob nur als einen dünnen, durchsichtigen Flor denken, der den massiven Körper des Tadels eben nicht verdeckte. Es wird Brandl mit dem Lobe gegangen sein wie mit der Unparteilichkeit: er ist bei seinem Widerwillen gegen die Revision — die löbliche Absicht zugestanden — über den Tadel so recht nicht hinausgekommen; ja, ich kann sein Verfahren nicht anders charakterisieren, er hat sich in seinem Tadel überstürzt. Dieser ist so ungerecht und unhaltbar wie massiv gewesen.

Die *Vossische Zeitung* berichtete, er habe gesagt, dass mehrere Dramen von Schlegel ganz fehlerlos übersetzt seien. Nun, das war Reporter-Weisheit; und ich habe in der Zuschrift an die Redaktion der Voraussetzung Ausdruck gegeben, dass Brandl das nicht gesagt haben könne; denn damit hätte er die hundertjährige philologische Forschung, die sich natürlich auch auf die von Schlegel fehlerlos übersetzt sein sollenden Dramen erstreckt hat, — und was für eine minutiöse Forschung! — als gegenstandslos bezeichnet. Aus seiner Berichtigung ergab sich aber doch als authentischer Ausspruch Brandls,

„er habe, abgesehen von so leicht korrigierbaren sachlichen

Fehlern, wie z. B. *lime* = „Leim", statt „Mörtel", bei denen die Ersetzung eines Wortes durch ein anderes genügte, in manchen Stücken keinen Fehler, also keinen Anlass zu derart weitgehenden stilistischen Veränderungen[1]) [?[gefunden."

Diese berichtigende Behauptung war in ihrer wissenschaftlichen Qualität von jener Uebertreibung des Berichterstatters doch nur wenig verschieden, nämlich auch ganz unhaltbar, wie wir sehen werden; ihrer kritischen Qualität nach aber enthielt sie wie jene, ein Verdammungsurteil meiner ganzen Arbeit, neben welchem die etwa vorausgegangenen Lobeswendungen nur die Bedeutung der Höflichkeit haben konnten. Denn wenn nur ein paar Wörtchen in solchem Drama zu ändern waren — sagen wir 20 oder 30 — und ich veränderte soviel mehr, in der Tat recht viel, so war meine Arbeit eine mutwillige, frivole, weil sprachlich kenntnislose Verschlimmbesserung eines richtigen und formell vollkommenen Textes. Tatsächlich habe ich nicht eine Aenderung ohne bestimmten sprachlichen oder formellen Grund vorgenommen; womit nicht gesagt sein kann, dass jede einzige tadellos wäre. Dazu kam nun noch, dass Brandl die Autorität des Dichters Lienhard[2]) heranzog und einen partiellen auf Stellen des *Sommernachtstraumes* bezüglichen Tadel der poetischen Form über meine ganze Arbeit hinreckte, so dass sie nun philologisch und dichterisch als ein rohes Stümperwerk dastand, das die Frechheit hatte, sich an die Stelle einer klassischen Leistung setzen zu wollen. In wessen Augen dastand? in den Augen der Mitglieder der *Deutschen Gesellschaft?* — Das hätte mich wenig gerührt, wie mich ja auch die nicht spezialisierte Erwähnung von Brandl's Tadel im *Berliner Tageblatt*, der Widerspruch zwischen seinem brieflichen Wort und seinem Handeln, die bedenkliche Art der Rezension im *Shakespeare-Jahrbuch* nicht veranlasst haben, zur Feder zu greifen. — Nein, sie stand so da in den Augen der Tausende gebildeter Leser, welche dieses angesehene Blatt in ganz Deutschland hat. Denn eine bekannte Autorität auf dem Gebiet englischen Sprach-

---

[1]) Der Einsatz eines zweisilbigen für ein einsilbiges Wort bedingt mindestens die Aenderung eines ganzen Verses, häufig mehrerer; falls der Sinn dieses Wortes von dem des anderen so verschieden ist wie *Leim* und *Mörtel*, so ist oft infolge dieses einen Missverständnisses der ganze Kontext zu ändern.

[2]) Ich habe diese Stelle der Brandlschen Kritik in meiner Abwehrschrift garnicht erwähnt, weil ich die Erklärung Lienhards, an den ich sofort eine Anfrage gerichtet hatte, abwarten wollte. Diese ist im Septemberheft seiner *„Wege nach Weimar"*, nachdem die *Vossische Zeitung* seine Berichtigung abgelehnt, erfolgt und lautet: Dass er nicht daran gedacht habe, einen derartigen Tadel über meine ganze Arbeit auszusprechen.

wissens, welche der Laie selbstverständlich auch für eine Autorität im Shakespeare-Wissen hält, hatte auf Grund einer durch „vierjährige“ Studien erworbenen „Ueberzeugung“ dieses Urteil gefällt. Das war eine so schwere Schädigung meiner Interessen, dass ich anders hätte geartet sein müssen, als ich bin, wenn ich sie still duldend hingenommen hätte.

Betrachten wir nun den wissenschaftlichen Fonds von Brandl's Behauptung. In der Rede in der *Deutschen Gesellschaft* war es eine „Ueberzeugung“, in dem vorstehenden Artikel ist es bloss eine „Erfahrung“, von der er „mir auseinandersetzen will, was er nach zwölf Jahren noch weiss“; es ist aber in Wirklichkeit weder eine Ueberzeugung noch eine Erfahrung, sondern ein Vorurteil, wenn Brandl glaubt, dass Schlegel in seiner Uebersetzung wenig Fehler gemacht habe.

Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts bis in die letzten Jahre hinein sind eine grosse Anzahl von vorzüglichen, auf gründlicher Sprachforschung und feiner Textkritik beruhenden Shakespeare-Ausgaben geschaffen — ich nenne von älteren nur Staunton, Dyce, Delius, von neueren die *Clarendon-Press-Ausgabe*, Marshall, Herford, Dowden, Verity —; einen Teil dieser vorzüglichen Ausgaben hat Alexander Schmidt benutzt, zumeist aber Shakespeare aus sich selbst erklärt in seinem grossartigen *Shakespeare-Lexikon* (1874/75); seit den Siebzigern hat Furness seine grosse *Variorum Edition* herausgegeben, welche die Erklärungen schwieriger Stellen aus zwei Jahrhunderten zusammenstellt; in den letzten Jahrzehnten sind eine Reihe von umfassenden lexikalischen Werken erschienen und das umfassendste von allen Wörterbüchern der Welt, welches den ganzen Schatz des englischen Schriftwerks von der angelsächsischen Zeit bis heute in sich aufgenommen hat, das Murray'sche Riesenwerk. Dieses Werk bringt die letzten kraftvollen Evolutionen der sprachlichen Shakespeare-Forschung — *cum grano salis!* — zum Abschluss. Die sprachliche Shakespeare-Forschung beschäftigt sich mit der Feststellung der Bedeutung verloren gegangener Wörter oder mit der Feststellung verloren gegangener Bedeutungen von noch vorhandenen Wörtern; Furness zeigt deutlich, wie die verschiedenen englischen Philologen ihr Nichtwissen in diesen Punkten auszufüllen suchen durch ihre — sehr beschränkte und fehlbare — Einzelforschung, welche Tausende von Wortbedeutungen unerklärt gelassen hat. Nun kommt Murray mit seinem lückenlosen Sprachmaterial und erlöst sie alle von einer mühseligen und unerspriesslichen Arbeit, indem er die definitive, meist reichbelegte Auskunft gibt. Nur ein Beispiel. Im *Macbeth* (II, 1) sagt Macbeth zu Banquo: *If you shall cleave to my consent* — also

nach heutiger Wortbedeutung: wenn du meiner Einwilligung anhängst. Das ist Unsinn: dem Kontext nach muss die Stelle etwa den Sinn haben: wenn du dich nicht feindselig zu mir stellst. Nun sehe man im Furness nach, wie die verschiedenen englischen Shakespeare-Forscher sich den Kopf zerbrochen haben über dieses Wort *consent*: natürlich sollte es wieder eine Text-Verderbnis sein und alles mögliche andere dafür eingesetzt werden. Nun kommt Murray und zeigt uns mit seinen Beispielen, dass das Wort *consent* um 1600 etwa dreissig Jahre lang die Bedeutung 'Partei' gehabt hat. Also heisst die Stelle: wenn du dich zu meiner Partei hältst. Nun ist alles in Ordnung und nichts mehr zu forschen. Und die Fälle, die so durch Murray endgültig entschieden werden, zählen nach vielen Tausenden. Mit Murray, das kann ich nach meinem fünfjährigen täglichen Gebrauch des Werkes versichern, ist es ein reiner Hochgenuss, Shakespeare zu studieren: erst jetzt kommt man hinter die feinen Bedeutungsnuancen der Wörter, welche das heutige Englisch nicht mehr kennt, hinter das eigentliche Shakespeare-Idiom, und nun sieht man klar, was man längst geahnt, dass Shakespeare das grösste Sprachgenie ist, welches je die Welt gesehen, nicht bloss in der dichterisch prägnanten, feinst abgeschatteten Verwendung des damals vorhandenen enorm reichen Sprachschatzes, sondern auch in der Sprachschöpfung. Durch Murray ist das bisherige Shakespeare-Sprachwissen so weit überholt, dass jede neue Ausgabe seiner Dichtungen wertlos ist, die nicht auf ihm beruht: dass das *Shakespeare-Lexikon,* wie ich schon vor mehreren Jahren ausgesprochen habe, in einer Neuausgabe seine alte Bedeutung nur wird erhalten können, wenn es Murray gründlich ausschöpft; und dass auch meine Revision dadurch einen Wert erhält, dass sie mit Hilfe dieses Werkes hergestellt ist. Und was ergibt sich daraus für die Übersetzung Schlegels, der im besten Falle den alten Theobald oder den alten Malone (noch nicht einmal die *Variorum Edition* von 1821) und irgend ein veraltetes englisches Lexikon, dagegen keins von unseren heutigen glänzenden und erschöpfenden Hilfsmitteln zur Verfügung hatte? Die wissenschaftliche Wahrheit, zu der auch Brandl unter Aufgabe seines Vorurteils sich als Mann der Wissenschaft bekehren muss: dass Schlegel in allen Dramen sehr viele Fehler machen musste.

Brandl hat nun seinem wissenschaftlichen Irrtum in der *Vossischen Zeitung* eine so übertriebene Formulierung gegeben, dass diese allein den Satz unhaltbar machen würde, selbst wenn ein Kern von Wahrheit in ihm steckte. Hätte das ein anderer Mann getan, so hätte ich als langjähriger Shakespeare-Forscher dessen Urteil nicht beachtet. Da aber Brandl eine anglistische Fachautorität ist, so ist sein Ausspruch geeignet, den

Charakter meiner gewissenhaften Arbeit vor dem gebildeten Publikum tief herabzusetzen und dadurch sie schwer zu schädigen. Ich habe also, was in solchem Falle selbstverständlich ist, in meiner Abwehrschrift ihn aufgefordert, seinen Ausspruch zu beweisen; er macht in seiner Antwort nicht den geringsten Versuch, ihn aufrecht zu halten; es ist ja auch nicht möglich, er ist ungereimt. Also? Das Einzige, was ihm zu tun blieb, war zu erklären, dass er sich in dem Eifer des Tadelns — oder, wenn er das lieber hat, des „Lobens" — übereilt und Unhaltbares ausgesprochen habe. Daran denkt er nicht; er bestreitet mir unerhörterweise sogar das Recht, ihn zur Rede zu stellen. Nun, nach meinem Rechtsgefühl muss jemand, der einen anderen durch die Presse schädigt, auch in der Presse Rede stehen. Und wer das nicht tut, der begeht ein Unrecht. Ich aber habe hier, wie in meiner Abwehrschrift, gehandelt in Wahrnehmung berechtigter Interessen.

Gross-Lichterfelde. Hermann Conrad.

Die von Conrad neubearbeitete Schlegel-Tieck'sche Shakespeare-Uebersetzung und die Kritik.[1])

Die Conrad'sche Revision, die zuerst in fünf Bänden, später nach Art der Oechelhäuser'schen Volksausgabe auch in einem Bande zu 4 Mk. erschien[2]), hat schon eine grosse Anzahl Besprechungen gefunden. Da diese in den verschiedensten Zeitungen und Fachzeitschriften zerstreut sind, ist es dem gebildeten Shakespearefreunde gewiss nicht unerwünscht, einen zusammenfassenden Ueberblick zu bekommen über die Art, wie Conrad's Werk bisher von der Kritik aufgenommen worden ist. Hier ist nun vor allem festzustellen, dass eine grosse Menge — es sind jetzt über sieb-

[1]) Vorstehender Aufsatz von Prof. Eidam, der ganz unabhängig von der Kontroverse Brandl-Conrad entstanden ist, ging der Redaktion im Oktober 1906 zu und war bereits im Satz, als (Anfang Dezember) Brandl's Erwiderung auf Conrads Septemberaufsatz eintraf. Da Prof. Eidam als erster eine Revision der Schlegel-Tieckschen Shakespeare-Uebersetzung gefordert hat und über die wechselnden Schicksale, die der Plan dieser Revision im Schosse des Vorstandes der *Deutschen Shakespeare-Gesellschaft* erfahren hat, am besten unterrichtet ist, glauben wir auch nach der vorstehenden ausführlichen Erörterung der Sachlage durch Prof. Conrad seinen Aufsatz als eine willkommene Ergänzung und Bestätigung der Ausführungen Conrads unverändert abdrucken zu müssen.

Die Redaktion (M. K.).

[2]) Der Verlag *(Deutsche Verlagsanstalt,* Stuttgart und Leipzig) hat auch die für die wichtigeren Stücke geplanten Einzelausgaben mit Einleitung und Anmerkungen mit der Veröffentlichung des *Julius Cäsar* schon begonnen; vergl. *Zeitschrift* V, 266.

zig — der eingehenden und zum Teil von Fachmännern geschriebenen Besprechungen zwar, was für den Kenner bei einem solchen Werke selbstverständlich ist, im einzelnen noch manches etwas anders haben möchten, ebenso wie ich selbst, im ganzen aber Conrad's Bearbeitung entschieden günstig beurteilen und empfehlen. Diesen anerkennenden Kritiken stehen nur ganz vereinzelte, die Revision in ihrer Gesamtheit völlig verwerfende gegenüber.

Eine Sonderstellung nimmt in der ganzen Frage Prof. Wetz (Freiburg i. B.) ein. Es ist zu bedauern, dass dieser Gelehrte, der in dem Kampfe gegen das Dogma von der Unantastbarkeit des Schlegel-Tieck das Schwert so kräftig und kundig geführt hat, in seiner Besprechung in der *Zukunft* vom 11. August 1906 zu einem ungünstigen Gesamturteil über Conrads Werk gelangt. Manche Leser der Aufsätze von Wetz werden wohl den Eindruck gehabt haben, dass seine Vorschläge nicht immer klar und deutlich genug zu erkennen waren. Während ich selbst mit Rücksicht auf das nun einmal vorhandene Ansehen des Schlegel-Tieck einfach vorschlug, das Gute und Entsprechende der alten Uebersetzung beizubehalten, das Unbefriedigende und Falsche aber zu verbessern, sagt er einmal in demselben Sinne, für das grosse Publikum, das an Schlegel hänge, werde sich immer noch am meisten eine der verbesserten Ausgaben empfehlen, man solle Schlegel überarbeiten und dort, wo es geboten sei, bessern, dann aber, im Widerspruch dazu, verlangt er in dem nämlichen Aufsatze, man solle nicht Schlegel „verbessern", sondern auf Schlegel's Schultern stehende sprachgewaltige Uebersetzer sollten uns einen besseren deutschen Shakespeare bieten, indem sie in selbständigem Ringen mit dem Dichter diesen mit den Mitteln unserer weiter ausgebildeten Dichtersprache wiederzugeben suchten, und an einer anderen Stelle fügt er bei, zwei Freunde sollten sich in die Arbeit teilen, der eine die von Schlegel ausgelassenen früheren, der andere die späteren Werke übernehmen. Dann wieder empfiehlt er, bis es dahin komme, unter fachmännischer Leitung eine eklektische Ausgabe herzustellen, die von jedem Stück die beste der vorhandenen Uebersetzungen brächte und sie von Versehen und Unebenheiten möglichst befreite. Und so verlangt er in der erwähnten letzten Abhandlung, es sollten in den neuen deutschen Shakespeare Kaufmann's Uebertragungen von *Macbeth*, *Othello* und *Lear*, Heyse's *Antonius und Kleopatra* und Wilbrandt's *Koriolan* aufgenommen werden. Aber auch hier spricht er wieder von einer 'Ueberarbeitung' dieser besseren Stücke. Ist es da nicht wahrhaftig einfacher, die nun einmal am weitesten verbreitete und am meisten eingebürgerte Schlegel-Tieck'sche Uebersetzung zugrunde zu legen und zu ver-

bessern, wie es nun Conrad nach meinem Vorschlage getan hat? Wetz widerspricht sich selbst, wenn er einerseits erklärt, eine so schlechte Uebersetzung wie Dorothea Tieck's *Macbeth* könne durch Ueberarbeiten nie gut werden, und wenn er andrerseits Vischer's *Macbeth* als gelungen lobt, der doch auch weiter nichts ist als eine Neubearbeitung der Tieck'schen Uebertragung. Meines Erachtens zieht Wetz die tatsächlichen Verhältnisse viel zu wenig in Betracht, vor allem jenes grosse, fast kanonische Ansehen, das eben — ob im einzelnen immer mit Recht oder Unrecht, kommt hier, wo sich's um die Tatsache handelt, weniger in Frage — der Schlegel-Tieck im deutschen Volke gewonnen hat. Wenn es schon so viel Mühe und Kämpfe kostete, es zur Durchführung der Revision dieser Uebersetzung zu bringen, wobei ja das einmal Eingebürgerte, soweit es richtig war, erhalten blieb, wie hätte da der Vorschlag von Wetz ausgeführt werden können? Er möge doch selbst den Versuch machen und sich nach einem Verleger für die von ihm gewünschte eklektische Ausgabe umsehen, und er wird die Schwierigkeit sehr bald erkennen. Ausserdem kann wohl kaum geleugnet werden, dass von e i n e m Bearbeiter des ganzen Schlegel-Tieck, bis zu einem gewissen Grade wenigstens, mehr Einheitlichkeit in das Werk gebracht werden kann, da ja manche Gedanken und Wendungen in verschiedenen Dramen wiederkehren. Wetz sagt nach der Zusammenstellung eines längeren Monologs in der Conrad'schen und der ursprünglichen Fassung: „Conrad weicht von Dor. Tieck beinahe ebenso ab und benutzt von ihr nur ebensoviel wie andere Uebersetzer auch. Der *Macbeth*, den seine Ausgabe uns bietet, kann daher nicht als eine Revision des Tieck'schen gelten, sondern muss als eine selbständige Uebersetzung angesehen werden . . . .“ Ja, das ist doch unmöglich als Vorwurf zu betrachten. Es ist ganz natürlich, dass der Bearbeiter bei manchen Dramen und einzelnen Stellen, besonders bei denen von Schlegel selbst übersetzten, schonender verfahren konnte, bei anderen weniger gelungenen tiefer eingreifen und stärker verändern musste. Hat doch gerade beim *Macbeth* schon Oechelhäuser in seiner Volksausgabe den Text Dorothea Tieck's sehr bedeutend abgeändert, was freilich von seiten der *Shakespeare-Gesellschaft* der Oeffentlichkeit gegenüber verschwiegen wurde. Der unbefangene Leser wird nun aus der Vergleichung jener beiden Stellen bei Wetz zunächst sicherlich den Eindruck bekommen, dass Conrad's Fassung der älteren entchieden vorzuziehen ist, und wenn Wetz selbst von der ganzen Revision sagt: „Man darf Conrad nachrühmen, dass er sich mit Erfolg bemühte, dem Wort und dem Sinn des Dichters zu ihrem Recht zu verhelfen, wo es früher nicht geschehen war“, ferner: „Das Verlangen nach philologischer Richtigkeit und nach

„die wörtlich genaue Wiedergabe Doreotheas“ nennt, ist gar nicht der wirkliche Wortlaut der Uebersetzung Dorothea Tieck's, sondern die Fassung in der zuerst im Jahre 1891 erschienenen Volksausgabe Oechelhäusers, der, wie eine genaue Vergleichung jedem zeigen kann, gerade bei *Macbeth* die Arbeit Dorotheas sehr frei behandelt, ja oft — und so auch an diesen vier Stellen — vollständig umgearbeitet hat. Diese „völlige Umarbeitung“, die doch Meyer „prinzipiell nicht gerechtfertigt scheint“, diese „Gesamtkorrektur“ (nicht bloss Verbesserung im Einzelnen), die ihm „Wichtiges“ (eben jene geheimnisvolle „Einheit“) „zu gefährden scheint“, ist also Meyer bei Oechelhäuser garnicht aufgefallen; hier ist dem scharfen „Kritiker“ Meyer, „das anachronistische Durcheinanderarbeiten zweier Perioden“, das er so sehr verpönt, nicht nur nicht „unbehaglich“ gewesen, sondern er hat es gar nicht „gefühlt“. Und ebensowenig haben es sein „verehrter Mitrezensent“ und die Redaktion des *Jahrbuches* gemerkt. Der Wissenschaftlichkeit dieser Fachzeitschrift gereicht dieses Versehen gerade nicht zur Zierde. Aber es zeigt uns unwiderleglich klar, dass alle gelehrt klingenden Redensarten Meyers über „den Shakespeare Goethes und Schlegels“, über „jene Einheit der Schlegel-Tieckschen Uebersetzung“, „einer Einheit, deren historische Ursachen über alle inneren Verschiedenheiten der Reihe A. W. Schlegel—Baudissin—Dorothea Tieck triumphieren mussten“, nichts anderes sind als graue Theorie, als rein akademische, von den Forderungen des wirklichen Lebens himmelweit entfernte Anschauungsweise, als Einbildung von Männern, die Conrad's Revision nicht unparteiisch prüfen, sondern schon mit einer bestimmten Voreingenommenheit und mit vorgefasster Meinung an sie herantreten. Nachdem man sich hier mit der Behauptung von dem Herausfallen aus der Einheit des Tons und der Stimmnng eine solche Blösse gegeben hat, sollte man diesen Punkt endlich bei der Behandlung unserer Frage beiseite lassen. Ich sage nicht, dass gar nichts von dem, was Meyer gegen Conrad's Wortlaut vorbringt, Beachtung verdient, einzelnes könnte wohl bei einer künftigen Auflage verwertet werden. Allein sein Hauptvorwurf fällt, wie wir gesehen haben, in seiner ganzen Nichtigkeit zusammen wie ein Kartenhaus, und wenn er bei der dem Gesamtwerke gegenüber verschwindend geringen Zahl angeführter Stellen wiederholt der Conrad'schen Revision „entschiedene“, „unzweifelhafte“, „bedeutende Besserung“ nicht vorenthalten kann, so sollte er doch nicht das Werk als Ganzes verwerfen. Wenn man ohne jedes Vorurteil rein sachlich grössere Stellen von Conrad's Werk im Zusammenhang auf sich wirken lässt und dann im ganzen und im einzelnen mit dem alten Schlegel-Tieck vergleicht, wird man doch „eine merkliche Verbesserung der

alten Uebersetzung" verspüren, wird man gewiss nicht mit Meyer sagen können, „dem ästhetisch geniessenden Publikum vermittle die Revision von dem ganzen Shakespeare weniger als Schlegel-Tieck."

Abgesehen von Wetz, der, wie eingangs schon erwähnt, eine Sonderstellung einnimmt, besteht in der Gegnerschaft der Revision entschieden ein gewisser Zusammenhang, wie sich aus folgender Zusammenstellung der Tatsachen ergibt, die uns zugleich auch das Streben einer gewissen Gruppe innerhalb der *Shakespeare-Gesellschaft,* die wirklichen Verhältnisse und Vorgänge zu verschleiern, deutlich vor Augen führt[1]). Gegen meine Bestrebungen trat Wilhelm Dibelius schon früher in der *Zeitschriftenschau* im *Shakespeare-Jahrbuch* auf, dann als Verfasser eines ganz ungenauen, künstlich zurechtgemach-

[1]) Hier muss auch auf ein gewisses selbstherrliches Verfahren des Vorstands der *Deutschen Shakespeare-Gesellschaft* und auf die ungenügende Berichterstattung über die Generalversammlungen im *Jahrbuche* hingewiesen werden. Mein zum erstenmal vor der Jahresversammlung 1900 gestellter Antrag, für eine Neubearbeitung des Schlegel-Tieck zu sorgen, über den nach § 6 der Satzungen, wie über jeden Antrag einzelner Mitglieder, von der Generalversammlung hätte entschieden werden sollen, kam zunächst in den beiden ersten Jahren nur in der Vorstandssitzung zur Verhandlung. Erst 1902, nachdem ich ihn wiederholt eingebracht hatte, wurde er der Generalversammlung selbst zur Beratung vorgelegt. Im Bericht über die Mitgliederversammlung von 1903, in der über die im weiteren Verlauf dieser Abhandlung erwähnten höchst bedenklichen Vorgänge verhandelt worden war, wurde die Hauptsache ganz verschwiegen. Eine Erklärung, die ich zum Schlusse abgegeben und deren Aufnahme in den Bericht mir zugesagt worden war, suchte man später vergeblich darin. In der letzten Generalversammlung 1906 sprach ich im Anschlusse an die kurze Erwähnung der Conrad'schen Revision in dem von E. v. Wildenbruch erstatteten Jahresberichte noch eingehender über dieses für das deutsche Volk so wichtige Werk, indem ich die grosse Anzahl der schon erschienenen günstigen Kritiken hervorhob, den nicht zu leugnenden Fortschritt gegenüber der alten Uebersetzung betonte, vor allem vor grundsätzlicher Ablehnung warnte und zu vorurteilsloser Selbstprüfung aufforderte. Später als die in der Vorstandssitzung geschehene Wahl eines Nachfolgers für das Vorstandsmitglied Bulthaupt mitgeteilt wurde, musste ich zu meinem Bedauern auf das Satzungswidrige dieses Vorgehens hinweisen, wobei mir von verschiedenen Seiten zugestimmt wurde. Merkwürdigerweise bringt nun der letzte Band des *Jahrbuches,* während früher, wenn auch oft nur ungenügend, doch wenigstens mit einigen Worten die Vorgänge in der Mitgliederversammlung erwähnt wurden, über diese Sitzung überhaupt gar nichts. Ist das nur Zufall? Selbstverständlich wäre es mir der Sache wegen wichtig gewesen, dass auch die abwesenden Mitglieder von meinen Ausführungen über die Revision Kenntnis bekommen hätten.

ten Berichtes über die Generalversammlung von 1903 in der *Beilage zur Allgemeinen Zeitung*. Dibelius ist Schüler und Anhänger von Prof. Alois Brandl (Berlin). Ebenso ist Wolfgang Keller, der Verfasser jenes die Revision verwerfenden Aufsatzes in der *Täglichen Rundschau*, Schüler und Anhänger von Alois Brandl. Das *Shakespeare-Jahrbuch* liess wiederholt in der Revisionsfrage die wünschenswerte Unparteilichkeit vermissen. Im 41. Band wurden Conrad und ich in einem derart höhnischen und einer wissenschaftlichen Zeitschrift gänzlich unwürdigen Tone angegriffen, wie ihn die Redaktion nie zulassen durfte. Im 42. Band ist, während der Conrad's Werk als Ganzes ablehnenden Kritik Meyer's über 6 Seiten eingeräumt sind, die ganz kurze Erwähnung günstiger Besprechungen in eine kleine Ecke am Schlusse der *Zeitschriftenschau* verwiesen und so das *Audiatur et altera pars* allzuwenig berücksichtigt. Um auch eine günstige Stimme etwas ausführlicher zu Wort kommen zu lassen, hatte ich die Redaktion gebeten, einen Brief, den das inzwischen verstorbene Vorstandsmitglied, Prof. Bulthaupt (Bremen), über Conrad's *Macbeth* geschrieben hatte, im *Jahrbuch* zu veröffentlichen. Das hätte sich um so besser gemacht, als man im letzten Band ohnehin diesem als Aesthetiker bekannten Mann einen Nachruf gewidmet hat. Ausserdem bin ich fest überzeugt — und die Herausgeber mussten sich das eigentlich selbst sagen — dass es vielen Mitgliedern der *Shakespeare-Gesellschaft* und Lesern des *Jahrbuches* sehr erwünscht gewesen wäre, gerade Bulthaupt's Ansicht über einen so wichtigen Teil der Revision zu vernehmen. Obwohl er nun Conrad's Werk durchaus nicht einseitig nur lobte, scheint die hohe Anerkennung, die er dem Ganzen spendete, der Redaktion nicht gepasst zu haben, und so lehnte sie meine Bitte ab mit Gründen, deren Nichtigkeit ich in der *Nationalzeitung* schon dargelegt habe. Die Herausgeber des *Jahrbuches* sind Wolfgang Keller und Alois Brandl. Beide haben auch die Meyersche Kritik veranlasst.

Das Verhalten Brandl's in der ganzen Revisionsangelegenheit erscheint höchst eigentümlich und widerspruchsvoll. Er hat selbst im Jahr 1897 im *Bibliographischen Institut* eine Ausgabe des Schlegel-Tieck veröffentlicht, in der er nur offenbare Druckversehen verbesserte, im übrigen jedoch den Text selbst unverändert liess und bloss in den Anmerkungen — übrigens viel zu selten — „die richtige Uebertragung beifügte, wo die Uebersetzer geirrt haben“. Obwohl er also solche Fehler im Schlegel-Tieck zugibt und als Fachmann ja zugeben muss, behandelt er in seiner Ausgabe den Text selbst als unantastbar, da ihm, wie er an einer andern Stelle sagt, „diese Gesamtübersetzung wie ein Klassiker bewertet und bewertbar scheint“. Trotzdem geht er mit diesem

nämlichen „klassischen“ Texte, wie er uns selbst erzählt, sehr frei um in seiner Biographie Shakespeares, indem er beim Zitieren mancherlei ändert. Auf meinen Antrag, die Neubearbeitung des Schlegel-Tieck in die Hand zu nehmen, hatte der Vorstand der *Shakespeare-Gesellschaft* im Jahre 1900 beschlossen, durch die Redaktion des *Jahrbuches* eine Korrektur der Schlegelschen Uebersetzungen von berufenen Autoritäten vornehmen zu lassen und allmählich im *Jahrbuch* zu veröffentlichen. Die Ausführung dieses Beschlusses vereitelte Brandl dadurch, dass er jene bekannten Gutachten von Fulda, Heyse und Wilbrandt veranlasste, die 1901 zur vollständigen Ablehnung des Antrages auf Revision führten. Als darauf der damalige erste Präsident der *Shakespeare-Gesellschaft* W. v. Oechelhäuser, in der Ueberzeugung, dass doch etwas geschehen müsse, Conrad mit der Revision seiner Volksausgabe beauftragte, führte Brandl selbst in Oechelhäusers Namen die Verhandlungen hierüber mit Conrad. Ebenso stimmte er selbst dem Beschlusse der Generalversammlung von 1902 zu, nach welchem die Conrad übertragene Neubearbeitung als dankenswertes Unternehmen erklärt wurde. Nichtsdestoweniger legte Brandl nach dem Tode Oechelhäusers der Revision wieder Schwierigkeiten in den Weg, indem er unrichtige Behauptungen darüber verbreitete, die geeignet waren das im Entstehen begriffene Werk zu schädigen und die er später widerrufen musste.[1]) Obwohl dann Brandl, der jetzige erste Präsident der *Shakespeare-Gesellschaft,* im letzten Frühjahr in einem Briefe an die *Deutsche Verlagsanstalt,* die ihm ein Exemplar der neubearbeiten Volksausgabe überreicht hatte, versprach, für die Revision einzutreten[2]), zeigte er sich in einer am 13. Juni abgehaltenen Sitzung der *Gesellschaft für deutsche Literatur* in Berlin wieder als deren Gegner, wobei er nach dem Berichte der *Vossischen Zeitung* behauptete, er habe in vierjähriger Arbeit Schlegel's Uebersetzung nachgeprüft, und sei zu dem Ergebnis gekommen, dass in einigen Stücken überhaupt keine Uebersetzungsfehler vorkämen. Später berichtigte er dies dahin, er habe, abgesehen von leicht korrigierbaren sachlichen Fehlern, bei denen die Ersetzung eines Wortes durch ein anderes genügte, in manchen Stücken keinen Fehler, also keinen Anlass zu derart weitgehenden stilistischen Veränderungen gefunden. Auch in der letzteren Form ist diese Behauptung eines Fachmannes sehr seltsam und kann nur darauf berechnet sein auf Nichtkenner Eindruck zu machen. Man darf gespannt sein

[1]) Vgl. meine Abhandlung im *Fränkischen Kurier, Unterhaltungsblatt* Nr. 87 vom 1. November 1903, ferner Conrad, a. a. O. S. 443.

[2]) Conrad, a. a. O. S. 445.

was Brandl auf die Aufforderung Conrad's, seinen Ausspruch zu beweisen,[1]) antworten wird[2]).

Wenn nun beim Ueberblicken und Erwägen aller dieser Tatsachen jemand sich die Ansicht bildet, dass der Widerstand gegen die Revision, soweit Fachmänner in Betracht kommen, im wesentlichen auf den Einfluss eines einzigen Mannes zurückgeht, — wenn manchem Zweifel und Bedenken sich regen, ob eine Sache, die durch solche gewiss nicht immer einwandfreie Mittel vertreten wird, wirklich gut sein kann, so bin ich nicht in der Lage, dem etwas Entscheidendes entgegenzustellen.

Richard M. Meyer sagt am Ende seiner Kritik: „Wenn in manchen stürmischen Angriffen gegen die alte Uebersetzung viel Lärm um nichts war, so ist fast zu besorgen, dass bei der neuen trotz allem wackern Bemühen, Scharfsinn, Gewandtheit am Ende doch der Liebe Lust umsonst gewesen sein wird“. Viel Lärm um nichts! Das müsste ich auch als ein hartes, vernichtendes Urteil über mein eigenes Wirken in dieser Sache empfinden. Wie? Ist das Bestreben, unserem Volke einen möglichst guten deutschen Shakespeare zu verschaffen, nichts? Ist die Verbesserung einer Uebersetzung, die der Sachkenner in Uebereinstimmung mit Conrad's vortrefflichem Buche *Schwierigkeiten der Shakespeare-Uebersetzung* an so vielen Stellen undeutsch oder unzutreffend, falsch, ja sinnlos nennen muss, wirklich nichts? Das Gefühl für Offenheit und Wahrheit hat mir noch einmal die Feder in die Hand gezwungen, zum letztenmal, wie ich hoffe, in dieser Angelegenheit, in der ich ganz gegen meine Neigung gelegentlich auch das persönliche Gebiet berühren musste, jedoch immer nur dann, wenn ich selbst angegriffen oder herausgefordert war. Die Kritik hat gesprochen. Am deutschen Volke ist es nun selbst zu prüfen. Unser Volk kann jetzt einen guten deutschen Shakespeare haben, wenn es nur will. Wenn man sich vor grundsätzlicher Ablehnung hütet und sich durch voreingenommene Urteile nicht den Blick trüben lässt für den tatsächlichen Fortschritt der Conrad'schen Revision, wenn die Sachverständigen dazu beitragen, das Werk auf eine immer höhere Stufe zu heben, dann wird man nicht mit Meyer sagen: *Viel Lärm um nichts* und *Der Liebe Mühe umsonst,* sondern mit Verwendung des Titels eines andern Shakespeareschen Dramas: *Ende gut, alles gut!*

Nürnberg. Christian Eidam.

---

[1]) *Zeitschrift f. franz. u. engl. Unterricht* V, 446.

[2]) Man vergleiche hierzu jetzt die Antwort Brandls, oben p. 43 f.

Literaturberichte und Anzeigen.

R. Urbat, Ein Studienaufenthalt in England. Breslau, Trewendt und Granier (Alfr. Preuss), 1904. I. u. 52 S. Preis 1 Mk.

An Werken, die sich mit dem modernen England befassen, haben wir nichts weniger als Ueberfluss, so dass jedes neue Buch darüber in Anbetracht der sich immer inniger, wenn auch sehr wechselnd gestaltenden politischen Beziehungen und der je länger je mehr erkannten Bedeutung des Englischen in sprachlicher Beziehung von vorneherein des allgemeinen Interesses sicher sein kann. In der Regel musste man allerdings leider in den letzten Jahren die Neuerscheinungen auf diesem Gebiet nach beendigter Lektüre mit mehr oder weniger Enttäuschung wieder aus der Hand legen. So erging es uns zuletzt mit dem Buche von A. Reusch, *Ein Studienaufenthalt in England,* Marburg 1902, das sich mit einer gelinden Fr—eiheit den Untertitel *Ein Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen* beigelegt hat. Den Wert oder besser gesagt Unwert dieses „Führers“ glaubte ich durch meine Besprechung in dieser *Zeitschrift* Band II. S. 430 ff. für jeden verständigen Menschen zur Genüge dargetan und zugleich gezeigt zu haben, auf welcher Grundlage ein Buch aufgebaut sein müsste, um auf das anspruchsvolle Aushängeschild eines *Führers für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen* reflektieren zu dürfen.

Nun ist dem Buche von Reusch in dem Verfasser des vorliegenden Berichts über einen Studienaufenthalt in England ein Retter erstanden. In der Vornotiz steht zu lesen:

> „Jenes eben erwähnte Buch von A. Reusch habe ich praktisch erprobt: es hat mir sehr gute Dienste geleistet. Ich bin ihm, soweit London in Frage kommt, treu gefolgt und zu grossem Danke verpflichtet. Freilich darf man von ihm nicht jene anspruchsvolle „Grosszügigkeit der Gedanken“ verlangen, die von Herrn Spies so schmerzlich vermisst wird. Man sollte vielmehr an „einen Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen“ den weniger überschwenglichen Massstab des Praktischen und Zuverlässigen legen. Jeder unbefangene Leser wird dem von Hausknecht in der *Monatschrift für höhere Schulen* abgegebenen günstigen, aber sachlichen Urteile rückhaltlos beistimmen.“

Dass das Buch von Reusch weder praktisch noch zuverlässig ist, habe ich seinerzeit nachgewiesen und brauche den Beweis

nicht zu wiederholen. Ich will nur noch einmal erklären, dass ich heute mehr denn je von seiner Bedeutungslosigkeit, z. T. Gefährlichkeit überzeugt bin und auch jetzt wie damals nichts weiter als eine „Eintagsfliege“ darin sehe. Wer dem Buch „treu folgt“, geht nach meiner Ueberzeugung schlecht ausgerüstet nach England hinüber und wird eine böse Erfahrung nach der andern machen. „An ihren Früchten sollt Ihr sie erkennen“, gilt nicht zum mindesten auch von einem Führer. Sehen wir uns einmal an, was für eine Frucht des Buches von Reusch der Studienaufenthalt Urbats darstellt.

Die erste „praktische“ Vorschrift in einem *Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen* müsste unter Hinweis auf die in den Ferienmonaten oder bei gewissen Festlichkeiten erfahrungsgemäss unvermeidliche Ueberfüllung lauten: „Ebensowenig wie Kaufleute und Gouvernanten ohne feste Anstellung nach England hinübergehen dürfen, sollte ein Studierender oder Lehrer englischen Boden betreten, ohne sich vorher von Deutschland aus dort, wo er zu bleiben gedenkt, um eine gute Pension bekümmert, sich eventuell eine solche gesichert zu haben“ etc. So etwas steht bei Reusch nicht, eher das Gegenteil. Da Urbat diesem Buche, „soweit London in Frage kommt, treu gefolgt ist“, und er es ausserdem „liebt auf gut Glück zu reisen“, so geht er erst nach seiner Ankunft in London (S. 2)

> „mit einer Karte von London und dem internationalen Pensions-Nachweis des sächsischen Neuphilologen-Verbandes ausgerüstet, auf die Suche nach einer Privatwohnung. Leider aber waren die dort verzeichneten Pensionen schon von Landsleuten besetzt, die mir zuvorgekommen waren, und ziemlich entmutigt[1]) kehrte ich nach meinem Hotel zurück, um an den folgenden Tagen immer aufs neue und mit demselben deprimierenden[1]) Erfolge mein Glück zu versuchen.“

Genau so geht's dem Verfasser in Oxford (S. 38):

> „Ich traf hier bereits am Nachmittage ein, konnte aber erst am späten Abend nach stundenlangem Suchen eine passende Wohnung finden“.

Man sollte meinen, die Londoner und Oxforder Erfahrungen hätten dem Verfasser zur Lehre gedient. Weit gefehlt! Mancher lernt's nie! In Dublin ergeht es ihm ebenso (S. 51); „Nach langem vergeblichen Suchen entschloss ich mich zu . .“ Nimmt man noch hinzu, dass in Urbat's Londoner Pension (S. 24) „wiederholt deutsche Kollegen um Aufnahme baten und, da sie abgewiesen werden mussten, entmutigt und niedergeschlagen[1]) von

[1]) Solche Redensarten muss man von einem studierten Manne hören, heutzutage wo vierjährige Kinder voller Zuversicht allein über den Ozean *reisen!* Aber diese Niedergeschlagenheit spielt beim Verfasser überhaupt

dannen zogen", so sieht man, wie dringend notwendig die vorherige Besorgung einer geeigneten Unterkunft in oben angedeutetem Sinne und ein diesbezüglicher Hinweis in einem *Führer* ist.

Wie wenig auch im übrigen das Buch von Reusch dem Verfasser ein Führer sein konnte, und wie not es ihm getan hätte, etwa unter Heranziehung des wirklich vorzüglichen Buches von Wendt (das übrigens nebenbei bemerkt, eine baldige Neuauflage wert ist) und der monatlichen Bücherschau der *Anglia* unsere Werke über England vorher durchzustudieren, ersieht man aus dem Gesamtinhalt seiner Reiseerlebnisse. Zu 99% sind es „olle Kamellen". Eine Selbstverständlichkeit, eine bekannte Tatsache nach der anderen wird breitspurig vorgetragen und alles klebt wie Kork an der Oberfläche. Nirgends wird auch nur der bescheidenste Versuch gemacht, bei der Erwähnung hochbedeutsamer Volksbewegungen in England ein bischen in die Tiefe zu gehen und den Kernpunkt der Sache mit einigen markanten Strichen zu charakterisieren. Zum Beispiel: S. 22 sagt der Verfasser, dass zur Zeit seiner Anwesenheit in London „besonders zwei Dinge das öffentliche Interesse zu beschäftigen schienen [!]: die *London Educational Bill* und *Protection or Free Trade?*" Während er über das letztere gar nichts weiter zu sagen weiss, bemerkt er zur Charakterisierung des ersteren „die *Bill* ... die, wie man sagt, einen verwegenen Angriff auf das Recht des Bürgers darstellt". Wer lacht da nicht!? So tief versteht es U., in das Wesen der Dinge einzudringen! Abgesehen davon dass die Universitätsjahre jemandem von Rechtswegen die wissenschaftliche Befähigung und den Trieb geben sollten, den Dingen stets auf den Grund zu gehen, müsste auch ein *Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen* energische Hinweise zur Orientierung über grosse Volksbewegungen und Zeitereignisse in England sowie Anweisungen gleich Zaunpfahlwinken enthalten, wo man sich einschlägiges Material darüber verschaffen kann.

Auch im einzelnen stösst man bei Urbat auf allerlei Bedenkliches oder Auffälliges. S. 6 steht zu lesen:

> „Es ist überhaupt merkwürdig, welches hervorragende Interesse die Engländer an religiösen Dingen zu nehmen scheinen." [!]

„Scheinen", als ob das nicht seit bald anderthalb Jahrtausenden eine Tatsache wäre! S. 26 bei der Erwähnung des *British Museum:*

---

eine grosse Rolle: S. 37. „Ohne ersichtliche Ursache geriet ich (in London durch die Hitze) auf Tage in einen Zustand moralischer Depression, den man im *colloquial English* mit *the blues* bezeichnet." Wäre der Verfasser doch in dem unglückseligen Moment in diesen Zustand geraten, als ihm der Gedanke kam, seine Erlebnisse zu Papier zu bringen!

> „Man widerstehe jedoch der sehr starken Versuchung, sich hier häuslich niederzulassen oder sich etwa in das Studium einer noch unedierten Handschrift zu versenken."

Also nur ja nicht zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen! — S. 17. Die Bemerkungen über die Theater sind teils bekannt, teils falsch, teils, was ihre Vorschläge anlangt, verwerflich. Was braucht man eine halbe Guinee für einen Platz auszugeben! Freilich, wer über das auch mir gut bekannte *Seyd's Hotel*, wo man laut *Baedecker* für Zimmer und Frühstück von 4/6 s. an bezahlt, das Urteil fällt, „Unterkunft und Verpflegung dürften bescheidenen Ansprüchen genügen" (S. 1) und überdies von vorneherein durch seinen Führer Reusch an den in meiner Besprechung gerügten übertrieben anspruchsvollen *standard* gewöhnt wird, muss im Theater auch einen *orchestra stall* sein Eigen nennen. — S. 16 wird gesagt: „*The Old Curiosity Shop* soll Dickens zu seinem gleichnamigen Roman gedient haben." Urbat hat den Dickens'schen Roman wohl nie gelesen, nicht einmal Anfang und Schluss, denn sonst würde er in letzterem die Bemerkung gefunden haben, die ich zu seinem Nutz und Frommen hierhersetze:

> „The old house had been long ago pulled down, and a fine broad road was in its place. At first he would draw with his stick a square upon the ground to show them where it used to stand. But he soon became uncertain of the spot, and could only say it was thereabouts, he thought . . . ."

Dass die Fingalshöhle nicht aus Stalaktiten besteht (S. 48), sondern aus Basaltsäulen, lernt man im allgemeinen in der Schule (wo man überdies ihr Bild in jedem einigermassen annehmbaren Geographiebuch vorgesetzt bekommt), sonst erfährt man es aus dem *Baedecker*, den Urbat doch an anderer Stelle so gut auszuschreiben versteht, oder dem *sixpenny guide*, den man auf David MacBrayne's schönen Dampfern kauft oder wenigstens kaufen sollte. Hätte der Verfasser das getan, so hätte sich ihm vielleicht eine Bemerkung über die kulturhistorische Bedeutung von Jona oder den eigenartigen Wandel von Kulturzentren aufgedrängt. So wird der Name Columba überhaupt nicht erwähnt, die Eigenheit des *Jona cross* nicht charakterisiert und auch der Ursprung seiner Stilart nicht erwähnt. Ebensowenig wird der berühmte *coronation stone* mit einem Sterbenswörtchen gestreift, auf dem Columba die schottischen Könige zu krönen pflegte, der dann nach Dunstaffnage Castle bei Oban und später nach Scone überführt wurde und der identisch sein soll mit dem jetzt in den englischen Krönungsstuhl zu dem Zweck eingelassenen Stein, um dadurch bei der Krönung symbolisch anzudeuten, dass der König von England zugleich als Herrscher von Schottland gekrönt wird. In diesem Punkte ist Urbat freilich bis zu einem gewissen Grade zu entschuldigen, denn Reusch, dem er,

„soweit London in Frage kommt, treu gefolgt ist", weiss natürlich bei seiner Unzuverlässigkeit in dem Zusammenschreibsel über „Oeffentliche Bauten, wesentlich nach E. A. Freeman" auch nichts darüber, obgleich *ein Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen*, wie ich bei meiner Kritik früher hervorgehoben habe, gerade auf solche historischen Denkwürdigkeiten, die für Lehrer, Schüler und jeden gebildeten Menschen überhaupt von dem denkbar grössten Interesse sind, in allererster Linie hinweisen sollte.

Wo Oberflächlichkeit und Unwissenheit sich paaren, pflegt sich auch mangelnde Urteilsfähigkeit als dritte im Bunde einzustellen, daher das lobende Prädikat, das der Verfasser Reusch erteilt, daher auch die Charakterisierung des Kellner'schen Buches *Ein Jahr in England 1900*, über dessen Erscheinen bei Cotta ich mich immer im Stillen gewundert habe, als „geistvoller Essays" etc.

Der Leser wird aus dem Mitgeteilten zur Genüge erkannt haben, dass „Grosszügigkeit der Gedanken" ebensowenig die starke Seite Urbat's ist, wie es die seines „Führers" Reusch war. Und doch ist es das gerade, was der deutsche Oberlehrer als Gegengewicht gegen den leider unvermeidlichen Kleinkram seines Fachs und seiner beruflichen Tätigkeit dringend braucht, heute in der Zeit der akademischen Standeskämpfe mehr denn je. Nur eine gewisse Grosszügigkeit verbunden mit einem offenen Blick für das Wesentliche und Bedeutende wird ihn zu Leistungen befähigen, vor denen der akademische Standeskonkurrent Respekt bekommt. Von solchen Leistungen kann man leider im Falle Urbat's nicht sprechen, dessen Elaborat in keiner Spalte einer nur halbwegs anständig redigierten Zeitung eine Stätte gefunden hätte. So was erzählt man wohl am Stammtisch, aber man schreibt es nicht. *Si tacuisses* . . . .

Berlin. H. Spies.

Le mouvement intellectuel en France durant l'année 1906.

I.

Les Revues. — Sont ce les vacances? Est ce le nombre toujours croissant jusqu'à l'indéfini des Revues françaises? Sont ce les camaraderies et les réciproques courte-échelles déterminant l'éclosion de littérateurs toujours plus jeunes et plus inconnus? Cela ou autre chose, mais nos Revues deviennent de jour en jour plus ternes et plus vides, légères d'érudition et d'intérêt, lourdes de style et de fautes? A peine, de-ci de-là, peut-on glaner, à travers ce trimestre, quelques articles dignes d'être notés, et encore! faible vendange qui se rapproche plutôt de ce que notre Midi appelle le grapillage.

Deux documents inédits. — *Revue de Paris*, N° du 1er Juillet, — retiennent d'abord notre attention. Mr Henri Prior édite un aperçu militaire sur la bataille de Marengo avec des détails piquants sur la première entrevue de Neipperg et de Bonaparte: tandis que Mr U. V. Chatelain nous donne une relation sur les fêtes de Vaux au temps du grand Roi, à l'heure où Oronte n'était pas encore malheureux.

Mr Henri Hauvette, — *id.* — *ibid.*, — vulgarise aimablement à l'usage des ignares, que par politesse on appelle les gens du monde, une étude sur la littérature italienne qu'il eût été très capable d'écrire forte et érudite, mais qui, sous cette forme et dans le cas improbable où elle eut été publiée, n'aurait trouvé que fort peu de lecteurs.

La Revue des Deux Mondes qui est, comme on sait, l'unique Revue, verse de plus en plus dans les monographies vagues, les figures historiques falottes, les pagodes de Çiva et autres »auvergnats« du Monde où l'on s'ennuie. Toutefois, Nos du 15 Juillet et 1er Août, — des lettres inédites de Benjamin Constant à Prosper de Barante, communiquées par le Baron de Barante rappellent aux mémoires ingrates »Adolphe« qu'on ne lit plus et »l'histoire de Vendée« qu'on n'a jamais lue, et ne gardent d'intéressant qu'une appréciation de Constant sur le »Wallenstein« de Schiller qu'il adaptait à cette époque et sur lequel nous aurons à revenir.

Mr Ferdinand Brunetière, *id. ibid.*, — découvre une théorie sur le *Burlesque* qui fut discutée il y a quinze ans, et ce à propos du »Scarron« de Mr Magne, démarquage de celui de Mr Paul Morillot et des études fouillées de Mr Henri Chardin. La théorie se résume à faire du Burlesque l'envers du Précieux. Jamais Ch. L. Livet, le maître en XVIIe siècle, n'avait voulu souscrire à pareille conclusion, que quelques années plus tard indiquait pourtant Mr Emile Faguet dans son cours de Sorbonne. Mr Brunetière dogmatise à sa mode et, comme en fait de XVIIe siècle il a ouvert certaines voies nouvelles, la question sera à reprendre encore; car à cette heure *sub judice lis est*.

Dans la *Revue de Paris*, — Nos du 15 Juillet et 1er Août, Mr Léon Séché, à propos de Félix Arvers et de son sonnet, qui devient plus encombrant que quatorze vers ne le permettent, publie une étude consciencieuse à sa coutume sur les salons où fréquentait le sonnettiste, et aussi sur l'inspiratrice des vers »tout remplis d'elle«, Mme Ménessier-Nodier.

C'est elle encore que, — *id.*, N° du 15 Septembre, — Mr Michel Salomon replace à l'Arsenal entourée de ses illustres hôtes: Lamartine, Musset, Hugo, et son père, le bon Nodier, érudit *imaginatif* à la mode de son temps et du bibliophile Jacob.

Le Mercure de France, — N° du 15 Août, — sous la signature de Mr Edmond Pilon, dessine le médaillon de Pauline de Flaugergue, cette muse amoureuse et plaintive du beau temps romantique. Il la peint à sa belle époque avec »ses yeux noirs de diamant« faisant des vers adressés à ce don Juan pour bas-bleu, Henri de la Touche, et la compare à Ségalas, à Guinard, à Tastu, à Valmore, et toujours dans la prosternation à genoux qui est la marque du romantisme. Epris de son sujet, il appelle en témoignage G. Sand pour vanter »cette intelligente, courageuse et modeste femme,« qui se retira dans le Rouergue figée dans son deuil et enterrant au pied d'un mélèze le cœur de son ami défunt.

Revue Bleue, — N° du 18 Août, — Mr Emmanuel des Essarts étudie la critique littéraire de Benjamin Constant au sujet de son opuscule sur Schiller. Dans cet ouvrage, aujourd'hui oublié, Constant fait le procès des unités au théâtre avant le cénacle, avant Stendhal; encore qu'intéressantes, ces théories n'étaient pas neuves, même à cette époque, parce qu'elles n'étaient rien autre chose qu'un abrégé des doctrines de Corine.

Mr Jacques Lux, — *id.* N° du 25 Août, — proteste de ce que la salle d'opéra de Versailles, désaffectée pendant le gouvernement provisoire, continue à être jalousement gardée par le sénat qui n'en a que faire. Il désirerait qu'elle fût ouverte au public, alors que nul visiteur n'y pénètre et que peu d'entre eux même en soupçonnent l'existence.

Id., — les Nos des 8, 15, 22 et 29 Septembre, — Edition d'une correspondance de Mme le Pesant de Bois-Guilbert à Bernardin de St Pierre. Ces lettres fleurent leur XVIIIe siècle près de l'art et de la nature, avec un champêtre et un raffiné un peu fade.

La Revue, — N° du 1er Septembre, — à l'occasion du livre récent de Mr Séailles, donne sous la plume de Mr Emile Faguet un exposé clair et intéressant de la philosophie de Renouvier,

Tandis que Mr Camille Mauclair, — *id. ibid.,* — essaye de prouver que le malentendu qui a longtemps opposé poètes et musiciens n'a point de fondement; et c'est par l'exemple de Schumann et de Henri Heine dont les »intermezzo« s'allient étrangement »pour signifier à l'Allemagne la transformation du premier romantisme et l'avénement d'une nouvelle poésie intimiste et confidentielle, un enrichissement du vieux lied germain par la métaphysique.«

Id. — N° du 15, — Paul Viardot en ses »Souvenirs d'un artiste«, nous documente sur sa vie, sur sa famille, sur sa mère, sœur de cette Malibran célébrée par Alf. de Musset, sur les personnalités qu'il lui fut donné d'approcher: Berlioz, Tourgueneff,

H. Martin, Delacroix, César Franck et Mr Théodore Dubois qui furent ses maîtres, enfin et surtout Georges Sand, arrivée à sa dernière incarnation et muée en »une petite dame grassouillette . . . . qui respirait le calme . . . . d'une adorable grand-maman«.

II.

Les Livres. — Le roman donne, encore que sans beaucoup de nouveauté, et ce sont toujours des petites femmes qui proclament leur droit au bonheur par tous les moyens à leur portée. Mais comme nos romanciers sont moraux ainsi que feu Berquin, guéries de l'aventure, leurs héroïnes reviennent d'ordinaire à la norme bourgeoise. Et c'est ainsi qne dans *l'Affranchie* de Mr Fernand Kolney, »livre qui n'est pas écrit pour ceux qui font partie du troupeau«, on voit la jeune femme parcourir le cycle des paradis artificiels et se plonger dans la nature.

Dans *l'Inutile Revanche* de Mr Louis Narquet, l'épouse trahie trahit à son tour et perd le peu de joie qui lui restait.

Dans *Madame Servent* de Mr E. L. Lecaudey, le personnage principal se décide à croquer la pomme avec des dents déjà gâtées, mais il est trop tard; et elle vient reprendre sa place au coin de la cheminée, auprès du pot-au-feu filial.

Toutes ces créations sont bien *les Désenchantées* que Mr Pierre Loti, — si connu au Chat Noir sous le nom de Viaud marin, — nous peint avec un style égoïstement énamouré de lui-même, dans l'histoire mélancolique d'une petite turque, femme d'un officier, que ses rêveries littéraires rendent follement amoureuse d'un écrivain, et à laquelle des amies obligeantes racontent leurs désenchantements.

D'un genre autrement sérieux est *La Vie Intime d'une Reine de France au XVIIe siècle* par Mr Louis Batiffol. Il s'agit de Marie de Médicis et de son orageux ménage; de son amitié pour Léonora Galigaï; de la vie amoureuse du Vert-Galant. Quelques pages bien venues décrivent la mort de Henri IV et le portrait de Sully est bien frappé.

Mr A. Dry, sur les traces de Chuquet, de Vandal et de Sorel, expose *l'histoire militaire et diplomatique de la France au temps du Directoire.* Il rapporte les missions dont furent chargés en Espagne, en Italie, en Autriche, Clarke, Pérignon; silhouette Lacombe, Cinclaux, Bernadotte avec une compétence digne d'éloges.

Volcan d'Or, œuvre posthume de Jules Verne vaut les meilleurs romans de ce scientique amuseur;

Et Mr Rial-Faber continue le *Paturot* de Louis Reybaud, dont le petit-fils recherche une conviction, à l'instar de son illustre

grand-père qui, plus pratique, recherchait seulement une position sociale.

C'est une thèse que la nouvelle œuvre de Mr Marcel Prévost, ***Monsieur et Madame Moloch.*** Après nous avoir lancé sur une fausse piste d'actualité, le brillant écrivain veut démontrer l'incompatibilité des situations et des races en décrivant des amours inachevés. On appelle cette théorie du nom barbare du nationalisme, et seuls les intellectuels ne souscriront pas à ces conclusions par le fait que les parties de l'âme nommées intelligence et volonté leur paraissent supérieures à la sensibilité.

Si nous parlions »Vers« un peu!

Mr Auguste Dorchain nous en fournit l'occasion par son *Art des Vers*, dans lequel il enseigne aux petites pensionnaires et aux lecteurs des Annales à fabriquer du Musset et du Hugo. Il affiche aussi un mépris, sans doute excessif, du vers libre que n'a certainement point Mr Vildras en ses Poèmes, ni Mr Eshmer-Valdor son collaborateur en ses Thuribulums affaissés, et qui rédige à Moscou une Revue française »la Toison d'Or«, dans laquelle il apprend aux Russes le Verlainisme. Notre national Willy lui envoye l'épigraphe de sa revue qui n'est qu'un vers de Verlaine un peu libéré: »De la moujick avant toute chose.«

Mr Maurice Bouchor fait de la poésie une forte femme aux puissantes mamelles qui descend dans l'arène des luttes sociales. C'est le poète le plus convaincu de l'idéalisme populaire.

III.

Les Théâtres. — Comme d'usage à telle époque, on fuit les salles de spectacle, surchauffées et marasmateuses. C'est à peine si la Comédie Française joue *Le Prétexte*, comédie triste de Mr Daniel Riche où l'on voit des divorcés, — le divorce donne beaucoup, — finir par se remarier et de jeunes mariés prêts à divorcer.

Le même théâtre reprend aussi *la Princesse de Bagdad* d' Alexandre Dumas, qui paraît bien vieillie, non moins que le *Chatterton* d'Alfred de Vigny; et la Paix chez soi, de Mr Georges Courteline et qui est l'histoire du mariage Trielle où le mari fait des romans d'aventures et la femme des faux. Je me demande toujours si c'est Lidoire ou les Gaietés de l'Escadron qui valent à Mr Courteline sa réputation de Molière moderne. Peut-être est-ce simplement la bonne camaraderie des critiques, à moins que ce puisse être l'idée bizarre de compléter »le Misanthrope«.

Le Théâtre Antoine dirigé par Mr Gémier se livre aussi au petit jeu des reprises avec *la Vie Publique* de Mr Emile Fabre,

observateur brutal des agitations électorales, mais excellent metteur en scène.

Enfin le Théâtre de la Gaité doit à la collaboration de Mr Louis Decori et Paul Olivier un mélodrame en cinq actes et six tableaux: *Jean Chouan,* où tout le monde est tendre, même Hébert, et où le petit tambour Barra joue les Paul et Virginie avec une toute petite chouanne, Anne-Marie.

Mais le théâtre n'est plus dans les salles, suivant la tradition désormais établie. C'est à Orange *Polyeucte, Horace* de Corneille; *Hécube* adaptée par Mr Lionel Des Rieux;

A Champlieu, *l'Iphigénie* d'Euripide, revue par Mr Jean Moréas;

Au théâtre de la Nature de Cauterets, encore *Horace* et *Polyeucte*; le *Britannicus* de Racine; le *Polyphème* d'Albert Samain.

Et partout, dans l'air attiédi, tout saturé de parfumes lourds, les applaudissement des foules enthousiastes montent à ces œuvres toutes néo-antiques qui font revivre en nous, au moins en partie, les atavismes assoupis et nous reportent à ces théâtres grecs ou romains dont le ciel formait la voûte, nous donnant un instant l'illusion que nous vivons aux siècles de Périclès et d'Auguste, sublimes avant-coureurs des gloires universelles de notre XVIIe siècle.

Le Théâtre du peuple de Bussang qui, depuis onze années, poursuit sa carrière triomphalement utile avec des œuvres spécialement écrites pour son public, fait mouvoir, au centre d'un vallon boisé de la région vosgienne, une centaine d'acteurs-amateurs, de »Confrères« épris de drame et de comédie et capables d'interpréter la tragédie, mais une tragédie particulière.

Le spectacle de cet été, outre la reprise d'une rustique pièce »*Le Sotré de Noël*«, mêlée de rondes et de vieux airs du pays lorrain, se composait de »*la Reine Violante*« où sont considérables les mouvements de foule, et dans laquelle l'intrigue n'est guère renouvelée de Racine. Pas d'amour, enfin! Pas de passé, la pièce se déroulant dans une contrée de rêve, en une époque »reculée dans l'avenir.« Pas de style, puisque tantôt les héros parlent en vers blancs de douze syllabes, tantôt en prose, — ce qui achèverait de dérouter ce pauvre Mr Jourdain, — quelque chose d'étrange et de crépusculaire comme le lever même du rideau. Mais ce qui constitue l'original, c'est que Mr Maurice Pottecher enseigne le peuple par une foule d'aphorismes moraux abondant au cours des tirades, parsemées de saisissantes métaphores, de cette œuvre d'un symbolisme très élevé.

Et, tandis qu'ainsi se perpétue dans les Vosges cette tradition

d'art et de moralité bienfaisante, dans le Languedoc Mr Castelbon de Beauxhostes continue ses heureuses tentatives de reconstitution avec »*la Vestale*« de Spontini, et change Béziers en »l'idéale cité d'Orphée« dont il est question dans les feuilles. Spectacle inoubliable dans les arènes immenses trop étroites, fête des sons et des couleurs, applaudissements enthousiastes de méridionaux grisés d'harmonie et du soleil.

Vraie »renaissance provinciale« qui gagne la capitale elle-même où

»sur la terrasse des Feuillants
voilà le roi René qui passe,«

où les gars bretons et ceux du Limousin coudoient les filles franc-comtoises; où les petites patries se confondent dans un harmonieux désordre;

»où les grelets et les cri-cris
de toutes les terres natales . . . .
entonnèrent à l'unisson
un chant d'amour et d'espérance,
vibrante et vivante chanson
de tous les vieux pays de France,«

comme dit le bon poète Hugues Lapaire; où la Cauchoise et la Bordelaise, la Mâconnaise et la Strasbourgeoise s'en donnèrent à cœur joie de se mêler aux Auvergnats lourds et aux agiles Provençaux, dans leurs costumes nationaux, sur la terrasse des Tuileries, devenue le rendez-vous animé de tout le »régionalisme« triomphant.

IV.

Les Idées. — Ce trimestre a vu mourir un certain nombre d'hommes illustres à divers titres, dont la perte est vivement ressentie par la France intellectuelle.

Et d'abord le doyen de la faculté de médecine de Paris, Paul Brouardel, membre de l'Académie de Médecine et de l'Académie des Sciences, grand-officier de la Légion d'honneur, célèbre par de multiples et savants ouvrages où la méthode et la clarté le disputent à la conscience scientifique, et dans lesquels il pose et indique le rôle important que doit jouer l'hygiène publique dans les grandes cités contemporaines.

Et Jules Breton, le paysagiste, membre de l'académie des Beaux-Arts, poète et peintre, épris des scènes rustiques tant dans ses vers, — »Les Champs et la Mer«, »Le Peintre paysan«, — que dans ses tableaux, »Les Glaneuses«, »La Bénédiction des Blés«, »Matinée d'Eté«, »Soir de Toussaint«, et cent autres dans lesquels il traduit surtout les émotions des sites pittoresques.

Et le doyen de la presse française, Philibert Audebrand, infatigable écrivain au talent souple et varié, collaborateur actif

du Tam-Tam, de l'Entracte, du Charivari, du Corsaire, fondateur de la Gazette de Paris, chroniqueur brillant de l'Illustration et du Mousquetaire, dernier représentant de l'école romantique dont tous les autres ont disparu à peu près, n'ayant pas eu le malheur de vivre comme lui jusqu'à 91 ans.

Et Jean Lorrain, — alias Paul Duval, — écrivain subtil au style vivant, romancier pervers, »valet de gloire«, comme il s'appelait lui-même, car il faisait de la critique et prétendait à donner des rangs; poète dans »le Sang des Dieux«, »Modernités«, »l'Ombre ardente«; dramaturge avec »Yanthys«, et »Prométhée«; auteur de Nouvelles distinguées. Il a valu surtout par les fleurs du mal qu'il cultivait en beauté comme des orchidées étranges et par ses romans, tels que »Mr de Bougrelon«, le »Vice errant«, »Mr de Phocas« qui furent en quelque sorte le bréviaire de jeunes dévoyés auxquels ils versèrent ce que l'on a appelé »le poison de la littérature«. Par certains drames affreux que masque une façade verdie et une tradition d'honorabilité, il fut, pourrait on dire, l'élève de Balzac, et surtout l'héritier et le continuateur de Barbey d'Aurevilly. Il décrivit les existences cosmopolites de ces banlieues de Paris, Trouville et Nice, et fixa, dans des pages chatoyantes d'écrivain artiste, les vésanies et les luxures. Paul Adam a magnifié avec »la parure d'un style au vocabulaire nombreux et hardi des créations tantôt criminelles et terribles, tantôt sublimes et sacrifiées, dont chacune est comme la figure centrale d'un émail impérissable, tels que ceux créés au XVIe siècle par les artistes qui enlaçaient de dragons et d'hydres couronnés les corps symboliques des vertus.«

C'est un autre mort glorieux dont nous avons inauguré le monument, dû ou ciseau du sculpteur Jacques Villeneuve, Ferdinand Fabre. Et le midi a suivi avec émotion la fête organisée à Bédarieux, en mémoire de celui de ses enfants qui étudia la race languedocienne et évoqua la terre natale, — sous la présidence de Mr Dujardin-Beaumetz, sous-secrétaire d Etat aux Beaux-Arts. Des orateurs talentueux ont retracé la carrière littéraire du romancier, en l'honneur duquel a été chantée une magnifique »Cantate« du maître Mr Théodore Dubois, à la musique duquel celui qui écrit ces lignes avait adapté quelques modestes vers.

Et si cette journée fut triomphale, c'est que tous pensaient que l'âme de Fabre était bien la leur, c'est-à-dire l'âme gréco-latine, pétrie d'amour emprunté à la beauté hellénique et de force prise à l'italique fierté; âme symbolique enrichie sur les galères phéniciennes, affinée aux bords fleuris du Céphise, fortifiée au souffle libre du forum romain et épanouie pleinement au gai soleil *du* Languedoc; âme féconde qui anime tant de héros, de philo-

sophes, de savants, d'artistes et de poètes, et qui fut exaltée dans un légitime témoignage d'admiration et de piété.

Juillet-Août-Septembre. Pierre Brun.

Emil Mauerhof, Shakespeareprobleme. Kempten und München, Jos. Kösel, 1905. VI + 312 S. 8⁰.

Das Buch zerfällt in zwei Hälften, eine sehr gute, in der Tatsachen und wertvolle Gedanken stehen, und eine schlechte, ja abstossende, die nichts als Schimpfereien enthält. Es ist sehr schade, dass der geistvolle und scharfsinnige Denker und Darsteller nicht ein bischen mehr Zurückhaltung wenigstens in der Form wahren konnte oder wollte, und dass er, der Verehrer des grossherzigsten Dichters, dem nichts Menschliches fremd geblieben ist, diesen so einseitig auf den Schild erhebt, dass ihm schier die Augen für alles andere — mit wenigen Ausnahmen — geblendet werden. Am schlimmsten kommt das in dem gehässigen Herunterreissen Grillparzer's zum Ausdruck, wo doch noch dazu weder *Sappho* noch *Des Meeres und der Liebe Wellen* irgend etwas mit einem Shakespeareproblem, und am allerwenigsten mit dem *Othello* zu tun haben.

Doch genug des nutzlosen Bedauerns über diese Schattenseiten! Wenden wir uns dem sachlichen Inhalt des Buches zu, so stehen wir keineswegs an, es als eine gute Leistung auf dem weiten Felde der Shakespeareliteratur anzuerkennen. Drei Themen geben den Stoff her. Der erste Abschnitt (S. 1—55) handelt über *Lady Macbeth,* der zweite bringt die *Briefe über Hamlet* (S. 59 bis 274), die bereits 1882 zum ersten Male erschienen waren, mit Berücksichtigung und schonungsloser Bekämpfung der damals geübten, tatsächlich meist ungerechten Kritik, und der dritte heisst *Othello* — die Tragödie der Eifersucht? (S. 277—311). In allen drei Abschnitten zeigt sich Mauerhof als ein trefflicher Kenner menschlichen Seelenlebens und als guter Erklärer des Dichters. Stellenweise ist es wirklich ein Genuss, seinen Ausführungen zu folgen, selbst wenn man ihnen durchaus nicht immer und überall beizustimmen vermag. Seine Art, die Charaktere zu zergliedern und dem menschlichen Empfinden und Fühlen bis ins Innerste nachzugehen, erinnert trotz mancher auch vorhandener wesentlicher Unterschiede an die glänzende Charakterisierungskunst F. Th. Vischer's, durch die dessen *Shakespearevorträge* zu einer so hervorragenden Leistung geworden sind.

Die Erörterungen über Macbeth und seine Gattin halte ich für den besten und schönsten Abschnitt des Buches. Alle Beobachtungen über den Helden sind so verständnisvoll, so fein, sicher

und wohlbegründet, dass man sich nachgerade endlich überzeugen lassen sollte, in Macbeth nicht mehr nur den rohen Verbrecher und „geborenen Mörder“ zu sehen. Auch das Wesen und Seelenleben der Lady wird vorzüglich untersucht; nur scheint hier das Bestreben, ihre schlimmen Seiten zu erklären und zu entschuldigen, zu weit zu gehen. Denn wenn es auch sicher ist, dass man sie nicht als eine rohe, gemeine, grausame, gefühllose, blutdürstige oder kannibalische Natur auffassen darf, so schiesst doch die Behauptung, sie sei „im Gegenteil vornehm und zart und von urgründlicher Güte“, erheblich über das Ziel hinaus. Ihr sittlicher Kern ist zweifellos gut, aber nicht sehr stark; denn gerade die Leichtigkeit, mit der sie doch der Versuchung und der Leidenschaft unterliegt, ist eine sehr grosse, wenn auch verständliche Schwäche, und eben deswegen fällt sie — urgründliche Güte hätte überwunden und gesiegt!

Die *Briefe über Hamlet* sind ausgezeichnet in der Art der Behandlung, in der Gründlichkeit der Untersuchung und in der Schärfe der Beobachtung. Das Hamletproblem liegt für Mauerhof darin: Hamlet erkennt es als sittliche Forderung, das Recht zu schützen, ohne selbst dabei wissentlich unrecht zu tun; die Verhältnisse aber und sein innerstes Wesen und das Bewusstsein von der Schwierigkeit des zweiten Teiles jener Forderung zwingen ihn, dem Triumphe des Lasters und des Verbrechens untätig zuzusehen. Sein tragisches Verhängnis liegt darin, dass er ein einziges Mal, jäher Leidenschaft unterliegend, strauchelt und doch wissentlich unrecht tut. Darum und infolge der seltsamen Verknüpfung der Umstände muss er jene Tat vollbringen, die zu seiner innersten Erkenntnis und zu seiner Natur im vollsten Widerspruche steht. — So trefflich dieser Grundgedanke begründet und durchgeführt ist, so machen sich doch zwei Bedenken geltend. Das eine ist die Frage, ob Hamlet's sittliches Gefühl wirklich so modern-christlich anzunehmen ist, wie Mauerhof es tut, und ob des Geistes Forderung nach Rache sich wirklich nur darauf erstreckt, die verbrecherische Ehe des Königs zu lösen und diesen zu entthronen. Dass tatsächlich jedes persönliche Rachegelüst und der Gedanke an Wiedervergeltung nach dem Grundsatze „Blut um Blut“ ausgeschlossen sein soll, wird vielen Lesern nicht ganz glaublich erscheinen. Allerdings hängt von der Stellung zu dieser Grundfrage sehr vieles, wenn nicht alles Weitere für die Auffassung Hamlets ab. — Das zweite Bedenken sehe ich in der einseitig ethisch-ästhetischen Betrachtungsweise Mauerhofs. Bei einer vollwertigen, allseitigen Würdigung des Werkes durfte meines Erachtens das Verhältnis Shakespeares zu der alten Sage, sein Festhalten an gegebenen Motiven und Zügen nicht ganz ausgeschaltet werden. Denn

so bedingungslos die meisterliche Kunst des Dichters und seine unerreichte Kenntnis des menschlichen Herzens, seine selbstgestaltende, schöpferische Kraft bei allen seinen Charakteren anzuerkennen ist, so ist doch nicht völlig ausser acht zu lassen, dass er in manchen Beziehungen und an gewissen Stellen sich doch an den überkommenen Stoff bindet, und vor allem, dass er auch ein Kind seiner Zeit ist und mit ihr fühlt und denkt.

Beiläufig sei übrigens noch ein tragikomisches Missgeschick erwähnt, das dem Verfasser begegnet ist. Nach seinem Urteil taugt die ganze Hamletliteratur nichts oder so gut wie nichts. Das einzige Buch, das neben Goethes Ausführungen gelesen zu werden verdient, ist das „des Professors Heinrich Baumgart in Königsberg" — aber der Königsberger Baumgart heisst gar nicht Heinrich, sondern Hermann; und der Titel dieses Buches *Die Hamlettragödie und ihre Kritik* (1877) hätte auch nicht so sorgfältig verschwiegen werden sollen.

Die kleine Abhandlung über *Othello* ist am schwächsten. Die eine Hälfte des Raumes wird von dem übrigens zum allergrössten Teil unbegründeten Schimpfen und Höhnen auf Grillparzer eingenommen, die andere von dem Schimpfen auf den „literarischen Pöbel", der *Othello* als die Tragödie der Eifersucht bezeichnet. Und wenn nach Mauerhofs Ausführungen Desdemonas Liebe für Othello nur die Bedeutung hat, in ihm das Gefühl seiner Menschenwürde, seiner Gleichberechtigung mit den Weissen, seine Ehre zu stützen und zu erhalten, so verliert Desdemona und vor allem auch Othello's Liebe zu ihr ausserordentlich. Desdemona ist ja dann eigentlich für ihn nur ein Werkzeug zur Befriedigung seines Selbstbewusstseins, und Othellos Mord ist nur eine Tat gekränkter Ehre, und so will es Mauerhof. Ob das aber des Dichters Meinung tatsächlich war? Ob nicht die echte, rechte, leidenschaftliche, blinde Eifersucht, bei einem Manne, der wirklich liebt, die grausige Tat viel besser und menschlich wahrer begründet?

Heinemann's Favourite Classics: The Lyrical Poems of Edgar Allan Poe. With an Introduction by A. Symons. — Pippa Passes by Rob. Browning. With an Introduction by A. Symons. London, William Heinemann, 1906. XII + 74; VIII + 83 S. kl. 8⁰. Gbd. je 6 d.

Von der schon *Zeitschrift* IV, 280 kurz erwähnten, in Anbetracht der gediegenen, in Druck, Papier und Einband vorzüglichen Ausstattung erstaunlich billigen Sammlung liegen zwei weitere Bändchen vor, die wiederum mit je einem ganz ausgezeichneten Bildnis des Dichters geziert sind. Die Sammlung der lyrischen Gedichte Poe's ist so recht geeignet, uns in bequemster Weise

mit der Eigenart dieses vielleicht grössten amerikanischen Lyrikers bekannt zu machen und zur Beschäftigung mit ihm, die er so sehr verdient, zu locken. Auch das Browning-Bändchen gibt willkommene Gelegenheit, sich in die Geheimnisse der Wunderlichkeiten der seltsamen lyrisch-dramatischen Szenen von *Pippa Passes* zu vertiefen, die jetzt vielleicht manchen deutschen Leser besonders zur Lektüre reizen werden, nachdem Gerhard Hauptmann sein Drama *Und Pippa tanzt* geschrieben hat.

Königsberg. Hermann Jantzen.

Neuschler, Militär-Wörterbuch. Englisch-deutsch und deutsch-englisch. Berlin, Mittler und Sohn, 1906. 2 Bände. 16°. (XII, 229 und XII, 256 S.) Geb. je 3,50 Mk.

Ein gutes Spezialwörterbuch militärischer Fachausdrücke hat uns längst gefehlt, und wenn man im Vorwort des vorliegenden Werkes die Versicherung des Verfassers (eines württembergischen Oberleutnants der Artillerie) liest, dass sein Buch „nicht auf einen Schlag aus anderen Wörterbüchern zusammengeschrieben, sondern im Lauf der Jahre aus lange Zeit hindurch fortgesetzten Aufzeichnungen nach und nach entstanden“ sei, so ist man geneigt zu hoffen, dass hier wirklich eine auf selbständigen Studien beruhende und mit der Sachkenntnis des Fachmannes zusammengestellte Arbeit vorliege und somit eine grosse Lücke unserer Wörterbuchliteratur endlich ausgefüllt sei. Leider schwindet dieses günstige Vorurteil, sobald man den Inhalt des Werkes prüft, denn man kann kaum eine Spalte der beiden Bändchen lesen, ohne auf irgend etwas Unrichtiges zu stossen. Ein kleiner Kern von richtigen, z. T. in anderen Wörterbüchern nicht enthaltenen Fachausdrücken ist zweifellos vorhanden, aber er ist vergraben unter einem Wust von wahl- und kritiklos zusammengetragenem Sprachstoff, und wenn man obendrein nicht eben selten Ausdrücken begegnet, die (wie z. B. *ball of foot* 'Fussball') nur zu deutlich den Stempel von des Verfassers eigener Prägung tragen, so ist man schliesslich förmlich gezwungen, die Zuverlässigkeit von allem, was man nicht aus anderer Quelle als richtig kennt, für fraglich zu halten. Dass familiäre und veraltete Ausdrücke, sowie Amerikanismen nicht als solche bezeichnet sind, bedarf nach dem Gesagten wohl kaum der Erwähnung. Druckfehler sind in Menge stehen geblieben, so im 1. Teil: (*ammunition*) *suppley* st. *supply, antidate* st. *antedate* (zweimal!) *blaye* st. *blaze,* (*cooking*) *tranches* st. *trenches, demeaner* st. *demeanour, haubeck* st. *hauberk, hemmorrhage* st. *hemorrhage, refresk* st. *refresh, Saint Georg* st. *St. George* (s. *order*), *stomac* st. *stomach, telegraphie* st. *telegraphy* (s. *wireless*); im 2. Teil: *trow* st. *throw*

(s. Abschied), *cannonneer* st. *cannoneer* (Artillerist), *drog* st. *drug* (Arznei), *dopple* (st. *dapple-*) *grey* (Blauschimmel), *strubbery* st. *shrubbery* (Gebüsch), *to full in* st. *to fall in* (s. Glied), *nusby* (st. *busby*) *bag* (Kolpak), *joung* (st. *young*) *recruits* (s. Mannschaft), *case* st. *ease* (Rast), *treadful* st. *dreadful* (scheusslich), *stumple* st. *stumble* (stolpern), *deliquent* st. *delinquent* (Verbrecher), *faint-harted* st. *faint-hearted* (verzagt), *plein* (st. *plain*) *clothes* (zweimal unter Zivil). Ob *stellenbosh* pensionieren (1. Teil) und *handslash* (2. Teil: *handslach*) Aermelpatten Druckfehler sind, oder ob meine Unkenntnis dieser Wörter eine Lücke in meinem englischen Wortschatz bedeutet, habe ich nicht ergründen können. Nicht ins Gebiet der Druckfehler, sondern in das der veralteten Schreibart gehören *arraignement* und *judgement*, die beide jetzt keine *e* vor der Endsilbe haben. Auf den ersten Blick scheint auch *detrainement* hierherzugehören, doch habe ich nicht feststellen können, dass dies wirklich ein Wort ist, da meine Nachschlagebücher nur *detraining* geben.

Ich gebe im folgenden eine Auswahl aus den Notizen, die ich mir bei der Durchsicht des Werkes gemacht habe: *Abroad* heisst nicht 'auswärts', sondern: 1. ausser Landes, im Auslande; 2. im freien, ins freie hinaus; 3. verbreitet, im Schwange. — *Abutment* ist nicht das Pfahlwerk einer Brücke, sondern: 1. Widerlager, Stützpfeiler eines Bogens; 2. Landpfeiler. (Letzteres ist bei dem seltenen *butment* richtig angegeben.) — *Aggress* 'angreifen' ist veraltet; die gebräuchlichen Ableitungen *aggression* und *aggressive* sind nicht gegeben. — *Alert* soll u. a. das Ganze heissen, z. B. *Alert halt!* Das Ganze halt! Im 2. Teil wird aber 'Das Ganze' durch *attention*, Das Ganze halt! durch *attention halt!* übersetzt. Welches ist denn richtig? — *Aliment* 'Futter, Nahrung' ist ein sehr selten vorkommendes Wort, das hier (es steht auch im 2. Teil) nur Schaden anrichten kann. — *To lay in ambush* müsste *to lie in ambush* heissen. — *Anthrax* ist in der Bedeutung 'Karbunkel, Furunkel' veraltet; es heisst jetzt 'Milzbrand' (= *splenic fever*). — *Arme blanche* ist der französische, nicht der englische Ausdruck für 'blanke Waffe'. Er steht aber auch im 2. Teil als einzige Uebersetzung des deutschen Ausdrucks. Der Verfasser hat also entweder nicht gewusst — was ihm doch jedes bessere Wörterbuch hätte sagen können — dass im Englischen meistens der Name der betreffenden Waffe an die Stelle des allgemeinen Ausdrucks tritt, oder er hat geglaubt, es besser zu wissen. Und doch muss er bei seiner „langjährigen Beschäftigung mit der englischen Militärliteratur" häufig Stellen wie die folgenden, der *Morning Post* vom 24. Januar 1905 entnommenen, gefunden haben: *In yesterday's charges in the Palace Square the Cavalry evidently used their sabres with great severity*, und: *At Nijni-Novgorod a concert was broken*

up by the incursion of a band of 60 policemen, who charged the audience with drawn swords. Wie würde hier *arme blanche* klingen? Einen guten, die verschiedenen blanken Waffen zusammenfassenden Ausdruck hat übrigens der Verfasser gefunden und, so viel ich weiss, zum ersten Male gebracht, nämlich: *With cold steel* (s. *steel*). Leider ist es ihm nicht zum Bewusstsein gekommen, dass dies genau dasselbe sagt wie „Mit der blanken Waffe", denn er übersetzt: „Mit dem Bayonett". Ich fand vor Jahren in *Maiwa's Revenge* von Rider Haggard den Satz: *It was all cold steel work now.* (*Tauchnitz-Ausgabe* S. 216.) Ich wüsste keine bessere Wiedergabe von: Es wurde nur noch mit der blanken Waffe gekämpft. — *Backside* 'Rückseite'. In Thomas Hardy's Roman *A Pair of Blue Eyes* ist (ziemlich zu Anfang, wenn ich nicht irre) einmal von *apartments that formed the back side* (in zwei Wörtern!) *of the household tapestry* die Rede. Im allgemeinen aber hütet sich der Engländer weislich, den Ausdruck in diesem Sinne zu gebrauchen, da man mit *backside* auch das untere Ende des Rückens bezeichnet. 'Rückseite' heisst *back*.[1]) Das Versehen, dass „Visier" als Übersetzung von *backside* gegeben ist, ist am Ende des Bandes berichtigt, aber unter *slide* ist *slide of backside* stehen geblieben. Es muss hier selbstverständlich *backsight* heissen. — Sagt man wirklich neben *field-bakery* auch *mobile bakery?* — Auch gegen *bandage-tornister* 'Verbandzeugtornister' kann ich ein hochgradiges Misstrauen nicht unterdrücken. — *Base-viol* ist veraltet; man sagt *'cello.* — *Batman* 'Offiziersbursche'. Nur wenn er Pferdeknecht ist, sonst *(officer's) servant, man.* — *Battlement* heisst nicht 'Festungsmauer', sondern 'Zinnen'. — Bei *bill* fehlt die Bedeutung 'Rechnung'. — *To be billeted of* (soll wohl *off* heissen) 'ausquartiert werden'. Im zweiten Teil steht *to be billeted out.* — *Blazon* heisst nicht 'Wappen' im gewöhnlichen Sinne, sondern nur, insofern damit die Gesamtheit der darin enthaltenen Bilder bezeichnet wird; ferner heisst es (gleich *blazonry*) 'Wappenkunde, Wappenkunst'. Der gebräuchliche Ausdruck für Wappen, *(coat of) arms,* wird im zweiten Teil nicht mit angeführt (dort steht auch nur *blazon*); im ersten Teil wird *coat of arms* durch Waffenrock (Weiss der Verfasser nicht, was ein Wappenrock war?) übersetzt und im zweiten Teil steht es als Uebersetzung hiervon vor dem richtigen Wort *tunic.* — *Boulder* ist weder 'Fels' noch 'Geröll', sondern ein grosser Feldstein, ein Findling (= *erratic block*). — *Places out of bound* sind nicht 'ver-

---

[1]) Dies scheint in Deutschland selbst unter Sprachgelehrten nicht allgemein bekannt zu sein, denn sonst könnte das Wort *backside* nicht in einem viel benutzten englischen Lehrbuche, das mehrere Auflagen erlebt hat, noch immer zu finden sein.

botene Lokale' schlechtweg, sondern Orte oder Lokale ausserhalb des Kasernen- oder Lagerreviers, die der englische Soldat nach einer bestimmten Stunde *(after hours)* nicht mehr aufsuchen darf. Der Ausdruck spielt auch eine grosse Rolle in allen Schilderungen des Lebens und Treibens in den englischen Internaten. *Do not let me find you out of bounds again, Jones,* sagt ein Lehrer in einer Schulgeschichte in *The Boy's Own Paper* (XV, 147); und die Mitschüler trösten den Gescholtenen nachher: *It's all rot, . . . it's not out of bounds before* 6. 30. Aus dem Militärleben habe ich leider keinen Beleg zur Hand. — *Brassard* 'Armbinde' ist französisch; das englische Wort heisst *brassart.* Ob es auch Armbinde heisst, habe ich nicht feststellen können; nach englischen Wörterbüchern ist es *plate-armour for defence of the arm, reaching from the shoulder to the elbow.* — *Breed of horses* heisst nicht 'Pferdezucht, Gestüt', sondern 'Pferderasse'. Ersteres heisst *horse-breeding*; Gestüt heisst *horse-breeding etablishment, stud(-farm)*; *paddock,* das sich im zweiten Teil neben *stud* unter 'Gestüt' befindet, ist eine Weidekoppel für Pferde. Dass *stud* auch 'Rennstall' (d. h. die in einem solchen gehaltenen Pferde) heisst, wird in dem Buche nirgends erwähnt. — *Bull-bee* (es muss natürlich *beef* heissen) ist nicht 'Ochsen-', sondern 'Bullenfleisch', das als grobdrähtig gilt. — *Bully-beef* 'Büchsenfleisch'. Wenn zutreffend, dann jedenfalls nur im herabsetzendem Sinne = *bull-beef.* Büchsenfleisch heisst *tinned meat, corned beef.* — *Bullock* heisst nicht 'Ochs', sondern 'junger Stier' (das männliche Gegenstück zur Färse = *heifer*). — *Cipher* heisst nicht 'Zahl', sondern 'Null'; *Cocked hat* nicht 'Federhut', sondern 'Dreispitz'. — *Complot* 'Verschwörung' ist veraltet; man sagt jetzt *plot.* Dieses fehlt. — *Cue* im Sinne von 'Schwanz' kommt nicht mehr vor. — *Deduct from the pay* 'Gehaltsabzug'. *Deduct* ist Verb, das Substantiv heisst *deduction.* — *Spare diet* heisst nicht 'Gefangenenkost', sondern 'magere Kost'; ersteres heisst *prison-fare.* — *Drift* heisst nicht 'Flut', *forge* nicht 'Gabel'. Bei dem letzteren Worte liegt vielleicht ein Druckfehler vor, da im zweiten Teil richtig *fork* steht.) — *Frog* 'Säbeltasche, Quaste, Verschnürung'. *Frogs* sind die 'Knebel', mit denen Schnürröcke geschlossen werden, manchmal wird der Ausdruck (im Pl.) auf die Verschnürung selbst übertragen. 'Säbeltasche' heisst *sabretasche,* 'Quaste' *tassel.* — *Fusil* 'Gewehr'. Wieder ein französisches Wort! Unter *dismount* steht *to ~ a fusil*; dies ist am Ende des Bandes berichtigt, also ist anzunehmen, dass hier das Wort nur versehentlich stehen geblieben ist, aber dass es überhaupt hierher geraten konnte, gibt zu denken. — *Goose-step* heisst nicht auch 'Gänsemarsch', sondern nur 'Tritt auf der Stelle'. Ersteres heisst *single file.* — *Instance* 'Augenblick (!), Fall, Beispiel'. *Instant* fehlt. — *Intension* 'Anspannung,

Intensität'. Das Wort mag in der Logik noch eine Rolle spielen, hier zeigt es nur die ungenügende Bekanntschaft des Verfassers mit der englischen Sprache. *Intensity,* welches das richtige Wort gewesen wäre, ist nicht gegeben. — *Intention* 'Aufmerksamkeit (!), Absicht, Ziel (!)'. — *Kirk-yard* 'Friedhof'. Dass das Wort schottisch ist, weiss der Verfasser nicht, denn sonst würde er es nicht im zweiten Teil als einzige Uebersetzung von Friedhof geben. — *To lame* heisst nicht 'lahmen', sondern 'lähmen'. — *To lash* 'dauern, währen'. Man würde wieder an einen Druckfehler glauben, aber das Wort steht unter dem Titelkopf *Lash,* und das nächste Wort ist *Lashing. To last* fehlt. — *Leave* u. a. 'Formatbogen'. Der Verfasser hat wohl das Wort nur im Plural gefunden. Derselbe Fehler findet sich im zweiten Teil. Uebrigens heisst *leaf* — denn dies wird doch gemeint sein — nicht 'Bogen', sondern 'Blatt'. — *X-legged* ist kein englisches Wort. Der richtige englische Ausdruck für 'x-beinig', *knock-kneed,* ist ebensowenig gegeben wie das Gegenteil, *bandy-legged* 'säbelbeinig'. — *Legumes* ist nicht der gebräuchliche Name für 'Hülsenfrüchte'; man sagt *pulse.* Dieses Wort fehlt — natürlich, ist man versucht zu sagen. — Es gibt der Druckfehler viele in diesem Buche, aber an einen ganz besonders tollen Streich des kleinen Teufelchens ist man doch geneigt zu glauben, wenn man unter *martial* auf *to dry by court-martial* 'vor ein Kriegsgericht stellen' stösst. Ist es möglich, dass der Kobold zweimal sein Spiel getrieben hat? Buchstäblich derselbe Ausdruck findet sich auch im zweiten Teil unter 'Kriegsgericht'!

Ich denke, diese Blütenlese genügt, und breche ab, um die Geduld des Lesers nicht länger auf die Probe zu stellen. Es liesse sich ein stattlicher Band mit einer ausführlichen Besprechung des Buches füllen, aber es wäre schade um das schöne Papier.

Schleswig. A. Gidionsen

Zeitschriftenschau.

The Journal of English and Germanic Philology. Diese vortreffliche, wissenschaftlich hochbedeutende und für den geistigen Verkehr zwischen Amerika und Deutschland ausserordentlich wichtige Zeitschrift hat seit ihrer Begründung im Jahre 1898 mancherlei und nicht immer erfreuliche Schicksale gehabt, die meist mit dem Kampfe ums Dasein zusammenhingen. Ihrem Begründer, Prof. Gustav E. Karsten, ist es, nachdem in den Jahren 1904 u. 1905 eine recht bedauerliche Stockung im Erscheinen eingetreten war, nunmehr gelungen, sie wieder völlig zu sichern, und zwar dadurch, dass die Verwaltung der Staatsuniversität von Illinois dafür gewonnen wurde, sie tatkräftig zu unterstützen. Prof. Karsten, der jetzt selbst an der Universität Urbana (Illinois) als Leiter des Department of Modern Languages wirkt, steht als Mitherausgeber Prof. James Morgan Hart von der Cornell University zur Seite. Die Zeitschrift wird jetzt wieder regelmässig in Vierteljahrsheften erscheinen. Als Verlag zeichnet die *Journal Publishing Company,* Urbana; den Vertrieb für Europa hat jetzt die Buchhandlung von Adolf Weigel in Leipzig. Der Bezugspreis beträgt 3 Dollars für den Band von vier Heften, ein Heft allein kostet 1 Dollar. — Wir verzeichnen hier die Beiträge zur englischen Philologie aus dem einzigen Hefte von 1905 (Bd. V, 4) und aus dem ersten Hefte des laufenden Jahrgangs (Bd. VI, 1).

V, 4. Elizabeth D. Hanscom, *The Feeling for Nature in Old English Poetry* (S. 439—463). — Otto B. Schlutter, *On the Old English Glosses printed in Kluge's Angelsächsisches Lesebuch* (3. Aufl.) *(The Leiden Glosses; the Lorica Glosses* S. 464 bis 474.) — Charles M. Hathaway, *Chaucer's Verse-Tags (As a Part of his Narrative Machinery.* S. 475—484). Nachweis, dass die Beteuerungsformeln nicht als mechanische Versfüllungen aufzufassen sind, sondern dass sie von Ch. in seinen besten Werken immer nur sinnvoll in bewusster künstlerischer Absicht gebraucht werden. — Albert S. Cook, *Browning, Abt Vogler 69 ff.* (S. 485—491). Verfolgung des in der Stelle ausgesprochenen philosophischen Grundgedankens von Leibnitz rückwärts durch das Mittelalter bis zu den Stoikern. — G. H. Nettleton, *The Books of Lydia Languish's Circulating Library* (S. 492—500). Nachweis und Feststellung der Bücher, die in Sheridan's *Rivals* genannt werden. — E. Bjork-

man, *Etymological Notes* (S. 501—504). Etymologie von mittelenglisch: *bewschers, brayell, gowen gawen, irspil, liđe lythe* und neuenglisch: *lad, reel.* — Fr. Klaeber, *An Old English Proverb* (S. 529). Ueber Sachsenchronik (C, D, E) z. J. 1003 „*þonne se heretoga wacađ, þonne biđ eall se here swiđe gehindred*“. — W. S. Johnson, *A Note to King Lear* (S. 530—531). Zu *King Lear* III, 4, 89 ff. — — Besprechungen: *Th. Lounsbury, Shakespeare and Voltaire* (Newyork 1902) von Ch. Bastide (gelobt). — *J. Garrett Underhill, Spanish Literature in the England of the Tudors* (Newyork 1899) von H. R. Lang (gut und nützlich). — *G. T. Flom, Scandinavian Influence on Southern Lowland Scotch* (Newyork 1900) von A. Remy (sehr wertvoll).

VI, 1. Farel L. Jouard, *The Source of Matthew Arnold's Poem, The Sick King in Bokhara* (S. 92—98). Quelle ist A. Burnes, *Travels into Bokhara &c.* (2. Ed. London 1835). — G. T. Flom, *A Textual Note to Alexander Scott* (S. 115). Ueber den Ausdruck *beir the beill.* — R. T. Kerlin, *Abt Vogler 69 ff: Additional Citations* (S. 116—117). Nachtrag zu Cook's Aufsatz in V, 4. — — Besprechungen: *Bülbring, Altenglisches Elementarbuch* (Heidelberg 1902) von J. M. Hart (Trotz einiger Ausstellungen gerühmt, aber nur für Vorgeschrittene, nicht für Anfänger verwendbar). — *H. G. Shearin, The Expression of Purpose in Old English Prose* (Newyork 1903) von F. H. Chase (Sehr guter Beitrag zur Geschichte der altenglischen Syntax.) — *A. Kroder, Shelley's Verskunst* (Erlangen und Leipzig 1903) von Ch. M. Lewis. (Von ziemlich geringem Wert und etwas unreif.) — *E. S. Parsons, The Earliest Life of Milton.* (Reprinted in the *Colorado College Studies* from *The English Historical Review*, January 1902) von Ch. G. Osgood. (Abdruck der ältesten Miltonbiographie, die sich in der Bodleiana handschriftlich befindet; gute und recht wertvolle Ausgabe.) — *E. Schulte, Glossar zu Farman's Anteil an der Rushworth-Glosse* (Bonn 1904) von A. S. Cook. (Nicht vollständig zuverlässig.) — *J. L. Haney, The German Influence on Samuel Taylor Coleridge* (Philadelphia 1902) von Lane Cooper. (Anerkennend beurteilt.) — *F. Brie, Die englischen Ausgaben des Eulenspiegel und ihre Stellung in der Geschichte des Volksbuches* (Weimar 1903) von C. H. Herford. (Gelobt; aber leider hat der Rezensent nicht das vollständige Buch Brie's, *Eulenspiegel in England*, Berlin 1903 (= Palaestra 27) beurteilt, von dem obige Doktordissertation nur ein Kapitel bildet.) — *G. Shipley, The Genitive Case in Anglo-Saxon Poetry* (Baltimore 1903) von H. G. Shearin. (Eine methodisch und sachlich sehr wertvolle Untersuchung zur altenglischen Syntax.)

Königsberg. Hermann Jantzen.

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, herausgegeben von W. Fries und R. Menge 1906, 3. u. 4. Heft.

Ausgehend von den sich mehrenden Klagen darüber, „dass die auf den höheren Schulen vorgebildeten jungen Leute zu selbstständigem Arbeiten wenig zu gebrauchen sind", legt sich R. Herold-Halle die Frage vor: *Was kann die Schule tun, um die Fähigkeit der Jugend zu selbständigem Arbeiten zu heben?* und gibt in einem recht inhaltreichen Aufsatz gleichen Titels (S. 42—64) allerhand z. T. zwar bekannte, fast durchweg aber beherzigenswerte Fingerzeige. Er weist im einzelnen nach, wie jedes Unterrichtsfach hierzu beitragen kann und betont besonders die durch den sprachlichen Unterricht gegebene Möglichkeit. Eingehend spricht H. vom Latein-Unterricht, betont aber, dass auch durch den Unterricht in den neueren Fremdsprachen bei ähnlichem Verfahren ähnliche Erfolge zu erzielen sind. „Auch hier," meint er, „wird man die Schüler stets zur Mitarbeit heranziehen, wenn man Formenlehre und Syntax möglichst im Anschluss an den Lesestoff behandelt." Auch die „Sprechübungen" sind nach H. geeignet, die Schüler zu selbstständigem Denken anzuleiten. Nicht minder gilt für den französisch-englischen Unterricht, was Verf. über die Notwendigkeit sagt, in den Anforderungen Mass zu halten, die Schüler zu lautem und deutlichem Sprechen zu bringen (Chorsprechen!) usw. Auch darin wird man H. Recht geben, wenn er sagt: „Künftighin müssen die jungen Leute nicht nur Wörterbücher und Enzyklopädien kennen und vor allem selbst gebrauchen lernen, sondern es müssen ihnen in jedem Unterrichtsfache grundlegende und bedeutendere Werke, die nicht von einer zu hohen wissenschaftlichen Warte aus geschrieben sind, namhaft gemacht und in die Hand gegeben werden und sie müssen sie jederzeit aus der Klassenbibliothek entleihen können. Aus ihnen suchen sie sich den Stoff für kurze Berichte selbst zusammen". In diesem Zusammenhange geht H. auch auf die Frage ein: „Sollen die jungen Leute auf der Schule einen besonderen Unterricht in der Philosophie erhalten?" Er verneint sie unter Hinweis auf die schon allzugrossen bereits bestehenden Anforderungen und meint, es sei praktischer, „wenn jeder Lehrer, der Naturwissenschaftler und Mathematiker ebensogut wie der Sprachlehrer und Historiker, sich bemüht, unter Anknüpfung an analoge Erscheinungen in seinen und anderen Lehrfächern und unter Hinschauen auf das Ziel jeden Unterrichts seinen Fachunterricht auf philosophischer Grundlage zu gestalten, und im deutschen, neu- oder altsprachlichen Unterricht bei passender Gelegenheit philosophische Belehrungen erfolgen" usw. Dass dies nur bei Beschreitung des von Ruska gezeigten, nicht aber

des von Gundlach vorgeschlagenen Weges (vgl. *Zeitschrift* V, 193 ff.) möglich ist, braucht an dieser Stelle nicht betont zu werden.

In Heft 4 berichtet Münch *(Pädagogisches aus Portugal*, S. 20 ff.) über das letzte Jahrbuch der portugiesischen Schulverwaltung, und Fries *(Eine amerikanische Erklärung zugunsten des Studiums der klassischen Sprachen*, S. 93 ff.) über eine Kundgebung der *Classical Conference* at Ann Arbor, Michigan. Beide Berichte zeigen, dass man auch anderswo rein utilitaristischen Bestrebungen einen Damm zu setzen bemüht ist. *Last not least* sei noch erwähnt Budde's Aufsatz: *Aus der Extemporalpraxis* (S. 61 ff.). Die dort ausgesprochenen Gedanken, die noch näher ausgeführt sind in des Verfassers Broschüre *Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten* (Halle 1906), werden zwar vorzugsweise durch Beispiele aus der Praxis des Latein-Unterrichts illustriert, sind aber auch für den neusprachlichen Lehrer sehr beachtenswert. B. stellt folgende Leitsätze auf: „1. Es darf für die Extemporalien keine besondere Vorbereitung gefordert werden. 2. Die festen Termine für die Arbeiten sind abzuschaffen. 3. Es sind Stützen zu geben; auf die Schwierigkeiten ist besonders hinzuweisen. 4. Der deutsche Text zu den Extemporalien wird gleich ganz diktiert und dann zu seiner Übersetzung hinreichend Zeit gelassen." Diese Sätze entsprechen übrigens z. T. bereits der herrschenden Praxis (was ich für die Punkte 1, 3 und 4 durch Beispiele aus dem Osten belegen kann, während die in Punkt 2 empfohlene Abschaffung der festen Termine beispielsweise am Elberfelder Realgymnasium durchgeführt ist). Aber natürlich gibt es auch mancherlei, das gegen sie spricht. Die Extemporaleangst z. B., die B. durch das Fallenlassen der Vorbereitung und der festen Termine beseitigen will, wird sich bei den dazu neigenden Schülern doch einstellen, wenn nicht zugleich ein anderer Rat Budde's befolgt wird, nämlich: „Es wird darauf ankommen, den Schülern voll und ganz das durch eine jahrzehntelange Ueberlieferung tief eingewurzelte Bewusstsein zu nehmen, dass die Extemporaleleistung (warum nicht allgemeiner „schriftliche Klassenarbeit"?) eine besondere und die Zensur am meisten bestimmende Leistung sei." Das ist m. E. die Hauptsache, darauf kommt es vor allem an, und es wäre deshalb vielleicht nicht unangebracht, wenn B. bei einer Neuauflage seiner Broschüre diese Forderung als Hauptthese formierte. Das schöne Rechenexempel: die Summe der Prädikate der schriftlichen Arbeiten geteilt durch die Summe ihrer Anzahl gleich Grundlage für die Beurteilung der Leistungen im Französischen oder Englischen, das hat viel Unfug angestiftet, *there's the rub!*

Elberfeld. M. Weyrauch.

Ueber die Bildungsaufgabe und das Bildungsziel des neusprachlichen Unterrichts am Gymnasium.

Unablässig sind in unseren Tagen pädagogische Phantasten, Propheten, Erwecker, Seelenkünder bemüht, der Jugend das Evangelium der Freiheit zu verkünden, die alten Schulideale herunterzureissen und an ihrer Stelle Perspektiven zu eröffnen in unendliche Weiten und Tiefen, in ein ungeahntes goldenes, sonniges Jugendland, von dem die stumpfsinnigen Barbaren nichts wissen, deren rohen Händen die zarte Kinderseele leider noch immer anvertraut werden muss. Bald ist es das „heilige Schweigen des kleinen Kindes“, das tausendmal „weiser“ sein soll, als der redende Marc Aurel, bald sind es die grossen sinnenden Kinderaugen, die naive Freude am unmittelbar Greifbaren und Gegenständlichen, Farbigen, die nur geweckt und liebevoll geleitet zu werden braucht, um mit „Fitzebutze“ und dem „Ueberdackel“ die grosse reine Kunst des Kindes zu schaffen, ja man schreibt sogar ein Buch über das Jahrhundert des Kindes . . . .

Jünglinge, hinter denen sich kaum die Pforten der höheren Schulen geschlossen, zetern über die nutz- und freudelos dort verbrachten Jahre, über der Schulmeister Unverstand und Unfähigkeit, den jugendlichen Genius zu begreifen, der nun nach Abschüttelung des verhassten Schulstaubes kräftig seine Schwingen regt und die Brust im Morgenrot der Freiheit badend, seinen Flug zur Sonne nimmt. Der eine erwartet das Heil davon, dass die Edelreiser fremdnationaler Erziehung dem verkümmerten Baume deutscher Schulerziehung aufgepfropft werden, der andere, der wie Herr Arthur Bonus „zwölf Jahre in der Schule malträtiert worden ist“, glaubt dadurch als „Sachver-

ständiger“ berechtigt zu sein, ein Buch vom „Kulturwert der deutschen Schule“ zu schreiben, d. h. ihren gänzlichen Unwert zu erweisen. Nach andern soll aus der „Lernschule“ eine „Erziehungsschule“ werden. O ihr Väter und Mütter, welch’ armselige Tröpfe seid ihr doch! Wie freudig werdet ihr flaumbärtigen Jünglinge diese Gelegenheit benutzen, falls die werten Eltern es an der nötigen Erziehung haben fehlen lassen! Aber erhobenen Hauptes schauet in die Zukunft: das „neue Geschlecht“, das aus dieser Erziehungsschule hervorgeht, wird zwar die Schätze der Bibliotheken dem Frass der Würmer überlassen, denn es soll und will sich kein Wissen erwerben, dafür aber wird es alles können und mit Siegfriedskraft die Welt erobern.

Für den praktisch tätigen und wissenschaftlich gebildeten Schulmann wird diese Art Schulreform-Literatur wenig Interesse haben, oder sollte es auch unter uns Bilderstürmer und Propheten geben, die ein pädagogisches Neuland im Geiste erschauen? Ueberlassen wir es nur Journalisten und Schriftstellern, ihre Leute als „führende Geister“ auf dem Gebiet der Pädagogik auszuposaunen, den Kreisen der „Intellektuellen“ und „Sensitiven“, sie zu Vorträgen in Deutschlands Hauptstädten und auf Kunsterziehungstagen zu berufen, sie werden auf die organische Entwicklung unserer deutschen Schulen keinen Einfluss ausüben können. Trotzdem dürfte es sich empfehlen, dass alle Angriffe von dieser Seite in unserer Presse und auf Oberlehrertagen durch ganz „gewöhnliche Oberlehrer“ (vgl. *Gegenwart* 1905) energisch zurückgewiesen und durch eine scharfe Kritik, die sich durch geistreiche Aperçus nicht beirren lässt, ad absurdum geführt werden.

Man sollte nun meinen, dass die auf dem Boden organischer Entwicklung unseres höheren Schulwesens stehenden Ansichten und Bestrebungen bezüglich einer für unsere Zeit geeigneten Ausgestaltung der höheren Schulen, namentlich seit dem Kaiserlichen Erlass über die grundsätzliche Gleichwertigkeit der an den verschiedenartigen höheren Schulen erworbenen Bildung, einmütig auf bestimmte gemeinsame Ziele gerichtet seien, aber dem ist nicht so. Die einen wollen am alten Gymnasium und an seinem vornehmsten Zweck, für die Universitätsstudien vorzubereiten, festhalten, andere wollen in Einheitsschulen den realistischen Fächern breiteren Raum gönnen, andere dagegen erblicken in der Oberrealschule die Schule der

Zukunft und halten es für einen Vorteil, wenn sie banausisch-utilitarischen Zwecken möglichst dienstbar gemacht wird.

Wenn aber alle Arten von höheren Schulen auf der gemeinsamen Grundlage, auf die der Kaiserliche Erlass sie gestellt hat, sich gedeihlich entwickeln sollen, so scheint uns die allen gemeinsame Bildungsaufgabe und das von allen gemeinsam zu erstrebende Bildungsziel am besten dem Ideale zu entsprechen, wie es einer der Herausgeber der *Monatschrift* mit den Worten gezeichnet hat: „Alle höheren Schulen sollen dem Ganzen dadurch dienen, dass sie begrifflich klares Denken wecken, die Phantasie, das Gemüt und den Willen stärken und so den ganzen Menschen in Zucht nehmen. Die Aufgabe der höheren Schule für die so oder so gestaltete spätere Fachbildung kann nur darin bestehen, die allgemeinen, unerlässlichen Vorbedingungen für jede Art von höherer Berufstätigkeit und eine von Vorurteilen möglichst freie Geistesbildung zu gewähren durch einen festen Kenntnisbestand und sicheres Können in einem bestimmten Kreise vornehmen Wissens. Die humanistische Bildung soll auch an den Realschulen das ideale Endziel bilden; idealistisch aber soll sie sein und bleiben, indem sie das Bedürfnis und die Gewohnheit erzeugt, in den Einzelerscheinungen und Einzelvorgängen die allgemein giltigen und ewigen Gesetze herauszufinden, in der lebendigen Wirklichkeit die ewige Idee zu empfinden und die Erscheinungen des Tages *sub specie aeternitatis* zu betrachten."

Bei dieser idealen Auffassung der allen höheren Lehranstalten gemeinsamen Bildungsaufgabe wird es unbedingt nötig sein, dass auch der allgemeine Lehrplan, vor allem aber die Lehraufgabe und Methodik in den einzelnen Unterrichtsfächern so gestaltet wird, dass das allgemeine Bildungsziel, wie es hier hochtönende Worte verkünden, auch wirklich angestrebt und erreicht werden kann.

Auf diesen wichtigen Punkt, dass nämlich die Methode eines Unterrichtsfaches vor allem auch durch Zweck und Ziel der Erlernung bestimmt werde, und dass man in dem Streit um die Methode gar nicht daran gedacht habe, sich zunächst über das Ziel zu verständigen, hat Münch in seiner *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts* mit Recht hingewiesen. Wie nun aber die allgemeine Lehraufgabe im neusprachlichen Lehrfach im Hinblick auf ein höheres Bildungsziel

in allen einzelnen Beziehungen methodisch genauer bestimmt und den verschiedenen höheren Schulen angepasst werden soll, darüber sind die Meinungen geteilt.

So finden wir denn auch in den einleitenden Betrachtungen zu Münch's *Didaktik und Methodik* ein vorsichtiges Abwägen der verschiedenen didaktischen Zwecke, in deren Dienst der neusprachliche Unterricht gestellt werden kann. Nach ihm sollen für jedes Unterrichtsfach drei Momente mit einander zur Geltung kommen: der Wert der inhaltlichen Aneignung oder des stofflichen Besitzes, die Ausnutzung zur formalen Schulung und die ideal anregende Kraft. Die Herbeiführung des richtigen Gleichgewichts hängt nach ihm im wesentlichen von der Behandlung, weniger von der Natur des Faches ab. Die Bedeutung des stofflich-utilitarischen Gesichtspunktes sucht Münch besonders in der raschen Steigerung alles internationalen Verkehrs innerhalb des Kulturlebens der Gegenwart und der weitreichenden Vermittlerrolle der französischen Sprache und er weist die Ansicht ganz ab, dass doch nur Vereinzelten ein persönlicher und aktiv mündlicher Verkehr mit dem Auslande, einer grossen Zahl aber ein wesentlich rezeptives Verhältnis, zumeist zur abstrakten, literarischen Sprache zufalle. Für den Gesichtspunkt der formalen Schulung kommt nach ihm besonders der Umfang des Wortschatzes einschliesslich der Beherrschung eines umfassenden phraseologischen Materials sowie das ganze Gebiet des Physischen oder physisch Geistigen: lautliche Richtigkeit, Sicherheit und Leichtigkeit im Hören und Lesen und Uebung im Sprechen, überhaupt das Moment der physisch-geistigen Uebung in Betracht, während die feineren geistigen Aufgaben mehr den oberen Stufen des Unterrichtsganges vorbehalten bleiben. Eine ideale Bildung im weiteren Sinne vermag uns nach Münch die Beschäftigung mit der französischen Sprache und Literatur nicht zu gewähren: „wir haben seit Lessing's Mannesalter und Goethes Jugend aufgehört, zu ihr als einer der edelsten und wichtigsten Quellen unserer Bildung hinaufzuschauen“. Als ideal bildend im engeren Sinne kann es gelten, wenn durch die Beschäftigung mit der Sprache der Sinn für anmutige Form, die Gewöhnung an Bestimmtheit und Durchsichtigkeit des begrifflichen Ausdrucks gefördert wird; die Beschäftigung mit der Literatur aber, falls die Lektüre richtig gewählt wird, kann willkommene, edle Anregungen gewähren,

die bald aus der Gesinnung des Schriftstellers, bald aus dem Aufschwung des Denkens, bald aus dem Enthusiasmus des Patrioten, bald aus der Sympathie des Volksfreundes, bald aus der Empfänglichkeit des Dichters hervorgehen mag.

Auf den Hauptgrund, welchen Münch für eine höhere Bewertung des stofflich-utilitarischen Gesichtspunktes in der Gegenwart anführt, brauchen wir hier wohl nicht näher einzugehen; er ist keineswegs allseitig anerkannt und in dieser Zeitschrift für alle Gattungen höherer Schulen als unmassgeblich wiederholt zurückgewiesen worden. Nur ein verschwindend kleiner Bruchteil des gewaltigen Schülerheeres, das Deutschlands höhere Schulen bevölkert, kann auch heute noch in die Lage kommen, sich des fremden Idioms im Verkehr mit Ausländern bedienen zu müssen. Nur im westlichsten und nordwestlichen Deutschland dürfte der Prozentsatz höher sein. Auch die wachsende Zahl der Kolonialbeamten und Marinesoldaten kann unsere höheren Schulen nicht veranlassen, das praktisch-utilitarische Ziel der Sprachfertigkeit in den Vordergrund des Unterrichts zu stellen. Sollte aber trotzdem eine Schulgattung mit allen Chikanen der Reform dies zu erstreben beabsichtigen, so kann es nur die Realanstalt sein. Aber auch hier ist zu bedenken, dass die auf dem Boden des Kaiserlichen Erlasses stehenden Realanstalten höhere Bildungsziele verfolgen müssen, als die Abrichtung zur Sprachfertigkeit, wenn sie ihren Charakter als Pflanzstätten höherer Bildung bewahren wollen.

Es ist mir unerfindlich, warum Münch[1]) und mehr noch Holfeld[2]) gerade dem neusprachlichen Unterricht am Gymnasium eine rein utilitarische Bedeutung beilegen und das Schwergewicht des Unterrichts in der Erzielung praktischer Sprachfertigkeit erblicken wollen. Von den später zu erörternden Gegengründen, die sich aus der allgemeinen Bildungsaufgabe des Gymnasiums ergeben, abgesehen, möchte ich hier mit allem Nachdruck darauf hinweisen, dass der Erfüllung dieser Forderung ein **unüberwindliches** schultechnisches Hindernis im Wege steht, nämlich die **geringe Stundenzahl.** Die Erwerbung von Sprachfertigkeit erfordert wie die jeder andern „Fertigkeit" Uebung, **unablässige** Uebung. Dazu gehört Zeit, **viel** Zeit, wie

[1]) *Didaktik und Methodik* S. V, 147.
[2]) *Monatschrift* III, 504.

sie für die neueren Sprachen nur den Realanstalten zu Gebote steht. Darum wurden auch anfangs die hierauf abzielenden Reformversuche naturgemäss nur an Realanstalten vorgenommen. Den pädagogischen Reformkünstler möchte ich sehen, der es im Unterricht der Unter- und Obertertia des Gymnasiums fertig bringt, in 50 + 50 Minuten wöchentlich mit den Schülern nicht nur das erforderliche Mass von Lektüre und Grammatik nebst mündlichen und schriftlichen Uebungen zu erledigen, sondern auch noch 20 Minuten von der angegebenen Zeit zu erfolgreichen Sprechübungen zu verwenden! Aber auch der dreistündige Unterricht in den oberen Klassen kann an dieser Sachlage wenig ändern. Das grammatische Pensum der Untersekunda ist sehr umfangreich; dazu kommt die Lektüre, die dann in den folgenden Klassen nach den Lehrplänen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen soll. Nun liest man allerdings in den Jahresberichten mancher Gymnasien die stolze Notiz: „Unterrichtssprache in der Regel französisch," und der für alle Bedürfnisse sorgende Ploetz bietet ausser den *Questionnaires* über die Lektüre im Anhang noch *Material zu Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens* — das auch wohl dem *Petit Parisien* von Kron entnommen wird —, aber glaubt man denn wirklich, dass aus diesem oberflächlichen Gerede mit seinen stereotypen Wendungen, das bei den meisten Schülern noch dazu nur wider ihren Willen dem Gehege ihrer Zähne zu entreissen ist, tatsächlich eine Befähigung zum praktischen Sprachgebrauch hervorgehen kann? Nach meiner mehr als zwanzigjährigen Erfahrung erreicht man noch lange nicht, was Münch im allgemeinen als das „mögliche Ergebnis" bezeichnet: „ein Mass von Gewöhnung, von Sicherheit, von Unmittelbarkeit und Leichtigkeit im Aufnehmen und Erwidern und ein Mass von verfügbarem Sprachmaterial". Es lohnt wirklich nicht der Mühe, am Gymnasium diesem Phantom nachzujagen und wichtigere und höhere Ziele darüber zu vernachlässigen.

Doch kehren wir zu Münch zurück. Von dem Gesichtspunkt der formalen Schulung braucht hier nicht weiter die Rede zu sein; Münch's Auffassung vom idealen Bildungswert des neusprachlichen Unterrichts im allgemeinen erscheint uns jedoch als viel zu eng. Es handelt sich hier nicht nur um [illegible]ische und ästhetische Wertbildung, um die Aufgabe, die [illegible]üler auf das Gute und Edle hinzulenken, ihren Sinn für

das Schöne zu gewinnen und ihren Geschmack zu läutern, was besonders einer gehaltvollen Lektüre zufallen muss, sondern auch darum, dem Schüler Einblick zu verschaffen in das Werden und Wesen der Sprachentwicklung überhaupt, bei ihm Verständnis zu erwecken für die besondere Ausdrucksweise, welche französische Denkungsart, Temperament und Sitte für sich geschaffen haben. Die Lektüre aber soll, wenigstens auf den Lehranstalten mit allgemeinem Bildungsziel alles heranziehen, was geeignet ist, die Schüler mit dem Geistesleben und der Kulturentwicklung des fremden Volkes bekannt zu machen. Wird sie im Sinne der weiter unten folgenden Darlegungen betrieben, so erfüllt sie am Gymnasium zugleich die ganz allgemeine, aber wichtige Aufgabe, den engen Kreis der antiken Bildung zu erweitern und den Zusammenhang der Gymnasialstudien mit der neuzeitlichen Entwicklung des geistigen Lebens herzustellen. Wenn der neusprachliche Unterricht diesen Gesichtspunkt mehr als bisher berücksichtigt, wird die Klage, dass unsere Gymnasiasten in einem der Gegenwart ganz entrückten Kulturgebiet zwar einigermassen Bescheid wissen, den für die Gestaltung der neuzeitlichen Entwicklung förderlichen Ideen aber verständnislos gegenüberstehen, allmählich verstummen. Manche klassischen Philologen bemühen sich durch Aufsuchenlassen von „Parallelen" im geistigen, politischen und sozialen Leben der Neuzeit den altsprachlichen Unterricht zu beleben und die Verbindung zwischen den beiden Kulturgebieten herzustellen, aber ist das nicht eine Ablenkung von dem eigentlichen Ziel des altsprachlichen Unterrichts und nur ein Surrogat für eine direkte Uebermittelung des Verständnisses für die Kulturwerte der Gegenwart? Dazu dürfte kein Unterricht am Gymnasium geeigneter sein, als der neusprachliche, neben dem freilich auch der Unterricht in Geschichte und Erdkunde und im Deutschen in Betracht kommen, falls bei jenem der alten Geschichte nicht ein zu breiter Raum zugewiesen wird, bei diesem nicht Werke bevorzugt werden, deren Inhalt dem Stoffgebiet des klassischen Altertums angehört.

Soll dem Gymnasium der Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt gewahrt werden, so lässt sich das französische Unterrichtsfach nur dann würdig und fruchtbringend dem gesamten Unterrichtsplan einreihen, wenn ihm die soeben näher

bezeichnete Bildungsaufgabe zugestanden wird. Wie oft haben nicht die Vertreter der humanistischen Bildung die wissenschaftlich-ideale, nicht auf unmittelbare praktische Verwertbarkeit gerichtete Eigenart des gymnasialen Bildungszieles betont, und nun sollte der französische Unterricht ganz aus diesem Rahmen herausfallen, womöglich als rein technisches Fach wie Turnen und Singen gelehrt werden können?[1]) Das wäre immerhin möglich, wie die frühere Erfahrung gezeigt hat, als die *maîtres de langue* mit den Schülern über allerhand nützliche und nötige Sachen parlieren mussten. Aber bei diesem Lehrverfahren musste man, wie auch heute noch in der *Berlitz-School,* allmählich einsehen, dass die Schüler ohne eingehenderes Studium der Schriftsprache über ein mehr oder weniger stümperhaftes Können der gewöhnlichsten Phrasen der Umgangssprache nicht hinauskamen. Es ist ein Irrtum zu glauben, dass man die Sprache als ein selbständiges Gebilde von dem fremden Nationalkörper loslösen und so erlernen könne, dass man für die Muttersprache einfach die entsprechenden Ausdrücke oder „idiomatischen" Wendungen der Fremdsprache einsetzt. Wer auch nur etwas mehr erlernen will, als die Befähigung, „sich um die nächste Ecke herumzufragen," wer den Inhalt eines französischen Briefes, eines Zeitungsartikels auch nur einigermassen richtig, d. h. in französischer Auffassung richtig, verstehen will, muss auch von der dem Franzosen eigentümlichen Ausdrucksweise, dem Leben und Weben der Sprache in ihrer gegenwärtigen Entwicklung etwas wissen. Diese aber hängt mit der Entwicklung des fremdnationalen Volkstums und Volksgeistes auf das engste zusammen, wie Thurau in einem sehr beachtenswerten Aufsatz in dieser *Zeitschrift*[2]) nachgewiesen hat. Also ist ein eindringendes Studium der in den Schriftwerken niedergelegten kulturellen Eigenart des fremden Volkes unerlässlich, für die auf der Schule zu erwerbende allgemeine geistige Bildung aber zugleich auch wertvoll, neben anderen mit einem solchen Studium verbundenen Vorteilen, unter denen wir die Beseitigung borniert-nationaler Vorurteile nicht als die geringsten ansehen. Es bedarf kaum eines Hinweises, dass sowohl die Grundlagen wie die umgestaltenden Triebkräfte in unserem heutigen geistigen, politischen und sozialen Leben sich

[1]) Vgl. die Ausführungen von Koschwitz, *Zeitschrift* I, 357 ff.
[2]) *III,* 200 ff.

nicht in chinesischer Abgeschlossenheit der Völker entwickeln, und nur der versteht seine Zeit recht, welcher durch die eindringende Kenntnis der fremdnationalen Sprache auch der Entwicklung der Kultur des fremden Kulturvolkes zu folgen vermag. Man komme mir nicht mit dem Einwand: Diese Kennnis können ja gute Uebersetzungen der in Betracht kommenden Schriftwerke viel leichter vermitteln. Das gilt von den modernen Sprachen ebenso wenig wie von der lateinischen und griechischen. Man begegnet allerdings nicht selten der Meinung, dass die deutsche Shakespeare-Uebersetzung von Schlegel-Tieck fast als ein Originalwerk anzusehen sei, das uns Deutschen eine volle Kenntnis und Würdigung des Dichters ermögliche, ja dessen Werke unserer klassischen dramatischen Nationalliteratur dauernd eingereiht habe. Auch im Lektüreplan des deutschen Unterrichts an den Gymnasien sind daher häufig Werke Shakespeares verzeichnet. Wenn dabei den Schülern keine bestimmte Uebersetzung vorgeschrieben wird, so muss es auch dem unbefangensten Lehrer des Deutschen, der kein Englisch versteht, klar werden, dass das Original in bezug auf Gedankeninhalt und Sprache Schwierigkeiten bietet, die durch eine blosse Uebersetzung nicht überwunden werden können und daher auch oft sehr von einander abweichende Auffassungen der Uebersetzer erkennen lassen. Nur das Studium des Originals ermöglicht es uns, in die Gedankenwerkstatt des Dichters einzudringen und darin heimisch zu werden.

Betrachten wir nunmehr im einzelnen, welche Elemente einer idealen Bildung im allgemeinsten Sinne des Wortes ein erfolgreicher siebenjähriger Unterricht im Französischen und zum Teil auch ein drei- bis vierjähriger Unterricht im Englischen dem Gymnasialschüler zu bieten vermag.

Im französischen Anfangsunterricht der Quarta wird der erfahrene Lehrer überall an schon vorhandenes Wissen anknüpfen, um die nötigen Apperzeptionsstützen für den Aufbau des neuen zu gewinnen. So wird er auch von der dem Schüler bereits bekannten fremden Sprache, der lateinischen, ausgehen und ihm zeigen, dass diese Sprache mit dem Volke, das sie einst in einer uns sehr fern liegenden Vergangenheit gesprochen hat, untergegangen, gestorben ist, während die französische in der Gegenwart von unseren Grenznachbarn gesprochen wird und sich fortgesetzt lebendig weiter ent-

wickelt, wie unsere Muttersprache bei uns. Man glaube ja nicht, dass dieser Unterschied dem Schüler ohne weiteres einleuchtet. Aber diese Erkenntnis ist nötig, damit der Schüler selbst einsieht, warum die Erlernung einer lebenden Fremdsprache ein anderes Lehrverfahren erfordert, und warum er seinerseits seinen Fleiss und seine Aufmerksamkeit ganz anderen Dingen zuwenden muss, als dies bei dem Studium der lateinischen Sprache der Fall ist. Die Aussprache macht ihm hier, von der Quantität der Vokale und der Betonung abgesehen, keine besondere Schwierigkeiten.

Nun lernt er im französischen Unterricht Sprachlaute kennen, die im Deutschen und Lateinischen gar nicht vorkommen, noch kurioser aber erscheinen ihm die Lautsymbole der üblichen Orthographie, die von dem wirklichen Lautbild oft so erheblich verschieden sind. Dass diese Erscheinung nicht der Willkürlaune grausamer Sprachtyrannen zu danken ist, wird er bald begreifen, wenn ihm der Lehrer an gut gewählten Beispielen aus der Geschichte der deutschen Sprache zeigt, dass auch unsere Muttersprache erst allmählich so geworden ist, wie wir sie heute kennen. Ist diese Erkenntnis gewonnen (welche in dem späteren Klassenunterricht, besonders im deutschen Unterricht der Obersekunda weiter zu vertiefen ist), so kann der Lehrer dem Schüler begreiflich machen, dass auch die heutige französische Sprache ein Produkt beständiger Entwicklung und Veränderung ist, vor allem aber, dass sie, wie die übrigen romanischen Sprachen, die lebendige, organische Weiterentwicklung der Sprache Roms ist, wie sie in der Provinz vom Volke wirklich gesprochen wurde. Damit kann schon hier auf die später noch zu ergänzende Belehrung hingearbeitet werden, dass das klassische Latein der Schulschriftsteller nur ein kleiner Ausschnitt aus dem der örtlichen und zeitlichen Begrenzung nach ungeheuren lateinischen Sprachgebiet ist. Der studierende Jurist, Theologe, Mediziner wird dann nicht mehr die ihm von ciceronianischen Puristen suggerierte naive Anschauung vom Gymnasium mitbringen, dass das Spätlatein seiner Pandekten und Kirchenväter nur Barbarismus, Verfall und Auflösung sei. Ferner aber wird die richtige Erkenntnis der in der lebendigen Sprachentwicklung wirkenden Gesetze den Gedanken nicht aufkommen lassen, dass man den Sprachgebrauch einer modernen Sprache in die starren Regeln einer lateinischen Schulgrammatik

zwängen kann, eine Anschauung, der man nicht selten bei klassischen Philologen begegnet.

Ferner aber wird dem Quartaner nunmehr klar, warum die französischen Wörter heute so sehr abweichend vom Laute geschrieben werden, wenn ihm der Lehrer wiederum an der deutschen Orthographie zeigt, dass die Lautveränderung schneller sich vollzieht, als ihr die Schrift zu folgen vermag. Diese behält vielfach die alten Lautsymbole bei, die dann als „Orthographie" in ihrer neuen Bedeutung vom Schüler erlernt werden müssen. Dann wird der Lehrer dem Schüler die Verschiedenartigkeit zwischen Laut und Schrift recht klar zum Bewusstsein bringen, er wird ihn in die Grundlagen der Elementarphonetik einführen, ihm das Wichtigste über die Funktionen der Sprachorgane, die Entstehung und Bildung der Sprachlaute mitteilen, um dann zu den der französischen Sprache eigentümlichen überzugehen. Es liegt uns hier fern, die Zweckmässigkeit der Phonetik und des Gebrauchs der phonetischen Schrift gerade im neusprachlichen Unterricht zu besprechen, so viel aber steht für uns fest, dass wir für die sprachliche Bildung eines Gymnasiasten, der fünf fremde Sprachen erlernen kann und oft vier davon erlernt, die Kenntnis der Elementarphonetik für unerlässlich halten, wenn er über die gänzlich veralteten und dilettantischen Vorstellungen von sprachlichen Veränderungen und dialektischen Verschiedenheiten hinwegkommen will, wie sie ihm in altsprachlichen und dem Unterricht im Deutschen dienenden Lehrbüchern noch heute entgegentreten. Wo aber könnte dies phonetische Wissen besser gewonnen, erweitert und praktisch verwertet werden, als im französischen und englischen Unterricht?

Die Erlernung der Grammatik und die Aneignung des Wortschatzes der französischen Sprache führt ganz naturgemäss zur Heranziehung des Lateinischen, wie andererseits des Niederdeutschen und Französischen auf gleichen Gebieten des englischen Unterrichts. Dabei muss jedoch für den Unterricht der Unter- und Oberstufe der Grundsatz leitend sein, dass einerseits nur das dargeboten wird, was sich auch bei ganz elementarer Behandlung klar machen lässt, andererseits aber auch nur das zur Besprechung kommt, was bei den Schülern das Verständnis irgend einer sprachlichen Erscheinung wirklich zu fördern und ihnen als Apperzeptionsstütze zu dienen vermag. Anderes

überlässt man unbewusster Aneignung durch stillschweigende Sprachvergleichung des Schülers selbst. So verfahre ich seit Jahren, und es ist mir unerfindlich, gegen wen eigentlich Rohs seine Abhandlung: *Französischer Unterricht nach voraufgegangenem Lateinunterricht*[1]) gerichtet hat. Er kämpft gegen Windmühlen, denn was er als unzulässig auf diesem Gebiet bekämpft, könnte doch nur im Unterricht junger Anfänger zu finden sein, welche die im Kolleg erworbene Weisheit im Schulunterricht möglichst ausgiebig verwerten zu müssen glauben.

Sehr geistbildend ist auch die Erklärung ausgewählter Kapitel aus der Syntax, z. B. der Modus- und Tempuslehre auf der Oberstufe nach sprachpsychologischen Gesichtspunkten.[1]) Aber man findet nach meiner Erfahrung auffallend wenig Verständnis und Entgegenkommen gerade bei den Schülern des Gymnasiums trotz des so viel gerühmten „wissenschaftlichen" Betriebes der lateinischen und griechischen Syntax. Die produktive und reproduktive Betätigung der Schüler in und an der fremden Sprache wird ferner öfters Anlass geben, stilistische, synonymische, etymologische Eigentümlichkeiten, ich meine die für die französische Geistesart typischen sprachlichen Ausdrucksweisen, deutlich hervorzuheben und dem Schüler klar zu machen.

Wenn auch der Stoff des Elementarbuches zunächst an die konkreten Dinge des täglichen Lebens anknüpft, so erfolgt doch bald schon die erste Einführung in französisches Privatleben, und die aus der Cäsarlektüre gewonnenen Kenntnisse in der ältesten Geschichte Frankreichs werden auch in Stücken geschichtlichen Inhalts des Elementarbuches verwertet und erweitert durch Darstellungen aus der Geschichte der Folgezeit, insbesondere der Ereignisse, die dem Schüler aus seiner Lektüre und seinem bisherigen Unterricht bereits bekannt sind. Falls dann in Obertertia und Untersekunda ein Lesebuch benutzt wird (z. B. Ricken, *La France, le pays et son peuple*) kann die Lektüre unter sachkundiger Leitung des Lehrers dem Schüler bereits eine Kenntnis des französischen Staats-, Gesellschafts- und Privatlebens vermitteln, die der nun bald beginnenden Schriftstellerlektüre sehr zu gute kommen wird. Wie

[1]) *Jahrbücher* 1906, XVIII, 507.

[2]) Vgl. Tobler, *Beiträge zur französ. Grammatik.* Meder, *Erläuterungen zur französ. Syntax*, 1899.

schon das Lesebuch, wird auch diese, soweit sie geschichtlichen Stoff bietet, besonders die Zeit Ludwigs XIV., die französische Revolution, Napoleon I. und den deutsch-französischen Krieg zu berücksichtigen haben. Mit dieser und der sonstigen Lektüre ist das weitere Studium des französischen Kulturlebens unmittelbar gegeben. Reichhaltige Kommentare und sachkundige Lehrer ergänzen und erweitern die hier gewonnenen Kenntnisse, aber nur durch knappe Hervorhebung des Typischen und für die allgemeine Bildungsaufgabe Wichtigen, keineswegs aber durch systematische Zusammenfassung sogenannter Realien.[1]) Immer im Anschluss an die jeweilige Lektüre kommt es für das Gymnasium besonders darauf an, in dem Schüler Verständnis für die geistige Seite des französischen Volkstums und damit Verständnis für seine Literatur als des Niederschlags des französischen Geisteslebens in seiner idealsten Form zu erwecken. Eine reiche Ausbeute in dieser Beziehung gewährt die Lektüre aller zur Schullektüre geeigneten literarisch wertvollen Prosawerke historischen (Taine), kulturgeschichtlichen, zum Teil auch novellistischen Inhalts, vor allem aber die Lektüre Molières. Der Lehrer wird nicht umhin können, in einer zusammenhängenden, wenn auch knappen Darbietung ein klares Bild der Epoche Ludwigs XIV., besonders des gesellschaftlichen und geistigen Lebens in seinen typischen Zügen zu entwerfen und dieses dann während der Lektüre durch Hervorhebung des einzelnen ergänzen. Vor allem gehört hierher eine Schilderung der Theaterverhältnisse, soweit dieselbe nicht schon bei der Lektüre eines klassischen Dramas gegeben ist. Ueber das letztere noch einige Worte.

Wenn auch die meisten deutschen höheren Schulen an dieser Lektüre festhalten und nach den Lehrplänen sie betreiben sollen, so wird es doch nicht an Stimmen fehlen, welche

---

[1]) Wenn wir hier auf das in geeigneten Fällen dabei anzuwendende allgemeine pädagogische Prinzip aufmerksam machen dürfen, so ist es der folgende Stufengang:

1. Knappe, sachliche, zum unmittelbaren Verständnis dienende Erläuterung.
2. Erweiterung und Vertiefung des Verständnisses durch Einreihung des Objekts in den allgemeinen Zusammenhang.
3. Eröffnung eines weiteren Horizonts durch einen Ausblick in das allgemein Menschliche, dauernd Wertvolle.

ihr keinen besonders bildenden Wert zuschreiben. Seit Lessings Untersuchungen, die jeder Primaner kennen lernt, wird auf den Zwang der drei Einheiten, auf das geschraubte Pathos, die Unnatur, die maskeraden- und schemenhafte Erscheinung der dramatischen Helden als Karikaturen der wahren geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Charaktere, auf die öde Langweiligkeit des Alexandriners und anderes hingewiesen und dem französischen Drama das germanische als der Ausdruck der einzig wahren und echten dramatischen Poesie gegenübergestellt. Wenn die Schüler mit diesen Vorurteilen an die Lektüre herantreten, ist es allerdings schwer, mit ihnen den richtigen Standpunkt für eine verständige ästhetische Würdigung derselben zu gewinnen, aber letzteres ist doch keineswegs unmöglich. namentlich wenn das deutsche und französische Unterrichtsfach in der Hand eines Lehrers liegen. Auf alle Fälle wird man den Schülern klar zu machen haben, dass es kein absolut vollkommenes, von Zeit und Milieu unabhängiges Drama gibt, und dass daher auch das französische nach den besonderen Kulturverhältnissen, auf deren Boden es erwuchs, beurteilt sein will, dass ferner das idealistische Drama ebenso berechtigt ist wie das realistische, aber freilich ein ganz anderes, verfeinertes Sicheinfühlen und verständnisvolles Eindringen verlangt, als jenes. Für Primaner, welche einige Kenntnis von der Entwicklung der jüngsten dramatischen Literatur infolge ihres Theaterbesuches haben, wird es nicht schwer halten, solche Dramen idealistischer, ja sogar höchstgespannter idealistischer Richtung neben den realistischen und naturalistischen der neuesten Zeit selbst herauszufinden. Es kann ferner dem Ruhme Schillers nicht schaden, wenn darauf aufmerksam gemacht wird, dass an dem klassisch regelmässigen Gang seiner Dramen das Studium des französischen klassischen Dramas einen nicht zu verleugnenden Anteil hat. Der Betrieb der Lektüre selbst aber muss möglichst lebendig sein und sich nicht dauernd in dem ewig wiederholten Schema: Präparieren, Vorübersetzen, Nachübersetzen bewegen, sondern alles heranziehen, was zur ästhetischen Würdigung, zum Verständnis des spezifisch dramatisch-dichterischen Gehalts des Kunstwerks dienen kann. Selbstverständlich ist nicht minder die poetische Form in der Uebersetzung sorgfältig zu wahren, so dass „Poesie auch in der Uebersetzung irgendwie fühlbar wird“ (Münch). Doch erscheint

uns das erstere als das Wichtigere, und es entspräche unseren höchsten Anforderungen an diesen Unterricht, wenn das französische Drama wie das deutsche im deutschen Unterricht behandelt werden könnte. Wir fordern das natürlich nur für den äusseren Betrieb dieser Lektüre und erwarten darin keineswegs ein so intensives inneres Verständnis, ein solch freudiges Geniessen, eine so begeisterte Hingabe an den Dichter, wie das nur bei einem deutschen Dichter möglich ist. Darin stimmen wir Münch vollkommen bei, wenn er die Herz und Gemüt erhebende Einwirkung der französischen Poesie, namentlich der lyrischen, auf die deutsche Jugend nur gering anschlägt: „Sie spricht nicht zu ihr in den Tönen, für welche sie empfänglich ist und erfordert zu ihrer vollen Würdigung eine nur ganz allmählich zu erwerbende Vertrautheit mit der Sprache, ihren Mitteln und Wirkungen, zu deren allenfalls nur der Sprachlehrer gelangen kann."

Ueber die Bildungsaufgabe des Englischen am Gymnasium kann ich mich kurz fassen. Dieser meist in Obersekunda einsetzende Unterricht hat nur zwei Stunden wöchentlich zur Verfügung (die im Stundenplan meist ungünstig liegen) und ist fakultativ. Das sagt genug für den Kenner. Immerhin ist es möglich, wenn, wie bei einer Anzahl Gymnasien im Norden und Westen Deutschlands, der Unterricht schon in Untersekunda beginnt, vier bis fünf Autoren zu lesen, unter denen dann auch ein Drama von Shakespeare bei richtiger Wahl der Ausgabe ohne besondere Schwierigkeit gelesen werden kann. Ausserdem aber lässt sich die Prosalektüre so wählen, dass der Schüler in vierjährigem Kursus über die Hauptpunkte des politischen und sozialen Lebens Englands orientiert ist.

Mancher von unseren Lesern dürfte die hier vorgetragenen Ansichten über die Bildungsaufgabe des neusprachlichen Unterrichts am Gymnasium für zu weitgehend halten und meinen, dass für die Erlernung der Sprache selbst nicht Raum genug bleibe. Aber in der Praxis gestaltet sich die Sache wesentlich anders, als die von uns gegebene gedrängte Uebersicht über die Bildungswerte der französischen Sprache und ihre Verwendung im einzelnen annehmen lässt, denn dieses Material verteilt sich auf einen siebenjährigen Kursus, geht auf der Unter- und Mittelstufe nur neben dem Unterricht her und verlangt auch auf der Oberstufe weniger intensive häusliche Arbeit als

Aufmerksamkeit und Interesse der Schüler im Klassenunterricht.

Die Aneignung der grammatischen und lexikalischen Grundlage, die lebendige Betätigung in der Fremdsprache bleibt am besten der Unter- und Mittelstufe vorbehalten, wo ausreichende, bei dreistündigem Unterricht in der Tertia würde ich sagen, reichliche Gelegenheit dazu geboten wird. Freilich muss man nicht glauben, dass in dieser Hinsicht höher gesteckte Ziele erreicht werden können. Wenn der Gymnasialschüler das Allernotwendigste aus Formenlehre und Syntax einigermassen sicher weiss, ohne allzu grobe Fehler seinen Ploetz übersetzt, ein Diktat schreibt und eine Inhaltsangabe in leidlichem Französisch anzufertigen weiss, so ist das völlig ausreichend. Mehr kann der Durchschnittsschüler nicht leisten, denn dazu ist die französische Sprache **viel zu schwer.** Der neusprachliche Unterricht wird am Gymnasium immer nur Anhängsel bleiben müssen, aber er kann, wie wir gezeigt haben, in seiner gesamten Bildungsaufgabe eine bedeutsame Rolle spielen, und dies Ziel ist erreichbar. Deshalb können wir die Ansicht Münchs nicht zu der unsrigen machen, wenn er sagt:[1]) „Die Lektüre braucht weder nach Seite des Inhalts noch der Sprachform grosse Aufgaben der geistigen Erziehung zu erfüllen; sie wird zwar die Anschauung einiger Hauptwerke der Literatur zu geben haben, und auch an diesem oder jenem Punkte näher in die französische Geschichte oder Kulturgeschichte hineinblicken lassen, sie darf aber grossenteils von leichterem Gehalt sein, um so mehr, als in der geringen Zeit doch nicht ein gar zu winziges Quantum gelesen werden soll. Das Französische soll nicht trachten dem Lateinischen mit ähnlichen Ansprüchen zur Seite zu treten, sondern vielmehr Ergänzung durch Ungleichartiges bedeuten.“

Als ich diese Worte las, hatte ich fast den Eindruck, als habe Münch diese Meinung noch aus jener Zeit bewahrt, wo in meist zweistündigem Klassenunterricht das Französische kaum von Fachlehrern erteilt und von Lehrern und Schülern als *quantité négligeable* behandelt wurde. Wenn acht französische Schriftsteller und ausserdem eine Auswahl aus der Lyrik auf dem Gymnasium gelesen werden können, so ist das doch

---

[1]) *Didaktik und Methodik* S. V., 147.

kein „gar zu winziges Quantum“, denn diese Zahl wird in dem Lektürepensum der Oberrealschule nur um vier Autoren etwa übertroffen.

Einer noch weit grösseren Unterschätzung der allgemeinen Leistungsfähigkeit des französischen Unterrichts am Gymnasium begegnet man zuweilen in manchen Schriften zur Schulreform. Von dem „bischen Französisch“ macht man nicht viel Aufhebens und setzt noch den alten Schlendrian in diesem Unterricht voraus, wie er vor mehr als 30 Jahren an den Gymnasien üblich sein mochte, wenn man die Schilderungen der neusprachlichen radikalen Reformer als zutreffend gelten lässt. Eine solche Tradition mag auch heute noch an manchen Gymnasien den Fleiss und das Interesse der Schüler für dieses Unterrichtsfach bestimmen. Es ist betrübend und wirkt lähmend auf die Tätigkeit des Lehrers, wenn er wahrnehmen muss, dass „die grössere Wucht der anderen Fächer“ die neueren Sprachen am Gymnasium nicht recht will aufkommen lassen.

Jedes stärkere Betonen des praktisch-realistischen Zieles aber bringt grössere Ueberbürdung, geringere Lernwilligkeit und immer nur verhältnismässig kümmerliche Resultate mit sich.

Es wird darum wohl bei den bestehenden Verhältnissen bleiben müssen. Diese aber gestatten in bezug auf die Aneignung und den praktischen Gebrauch der französischen Sprache nur die Erreichung eines recht niedrig gesteckten Zieles; höher gehende Forderungen kann nur ein geeigneter Privatunterricht bei einem Nationalfranzosen, oder ein Aufenthalt im Ausland erfüllen. Wenn aber auf dem Gymnasium die von manchem gewünschte „Fertigkeit“ nicht erreichbar ist, warum sollen wir den Bildungsgehalt des neusprachlichen Unterrichts, der, wie wir gezeigt haben, ohne Mühe und ohne Schädigung des allgemeinen Lehrziels des Gymnasiums aus jenem gewonnen werden kann, brach liegen lassen?

Nur im Dienst der allgemeinen Bildung wird er seine wahre Aufgabe neben den übrigen Unterrichtsfächern am Gymnasium erfüllen.

Marienwerder i. Westpr. Roeth.

Der neueste Streit Becker-Schneegans über Molières ‚Subjektivismus'.

Vortrag, gehalten in der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen am 11. Dezember 1906.[1])

Was die Streitenden Molières ‚Subjektivismus' genannt haben, wäre besser mit Subjektivität bezeichnet worden; denn es handelt sich nicht um eine philosophische Geistesrichtung Molières, sondern um die alte viel umstrittene Frage nach dem persönlichen, subjektiven Element in Molières Lustspielen, besonders in dem *Misanthrope* und in der *Ecole des Femmes*, eine Frage, die unter anderen ich, gerade für die genannten Werke, mit Hilfe der bis dahin vorhandenen Literatur in eingehender Untersuchung gelöst zu haben glaubte und noch glaube vor etwa fünfundzwanzig Jahren in mehreren, jetzt allem Anscheine nach verschollenen Artikeln der *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur* (I. Molières Streit mit dem *Hôtel de Bourgogne* und seinen Verbündeten infolge der *Ecole des Femmes* und IV. Molières *Misanthrope*) und des mit seinem Herausgeber Dr. Schweitzer seit 1884 begrabenen Molière-Museums (V, 105 *Grimarests Vie de Molière, ihre Glaubwürdigkeit und ihr Wert*).

Meine Lösung der Frage, an der ich noch heute festhalte, ist die:

1. Der *Misanthrope* ist bei aller Objektivität relativ Molières subjektivstes Werk; es erklärt sich besonders aus der doppelten Verstimmung des Dichters über Tartuffe- und Dom Juan-Verbote, sowie über eheliches Unglück und anderes mehr. Der Kern des im Misanthrope dargestellten Liebesverhältnisses entspricht dem Verhältnis des Dichters zu seiner Frau, wenn auch keine Einzelheiten dieser Entsprechung mehr nachzuweisen sind, und wenn auch einige Ausschmückungen der biographischen Darstellungen aus dem Misanthrope entlehnt sein sollten.

2. Bei der Komposition der *Ecole des Femmes* 1662 konnte der eben verheiratete Dichter unmöglich sich des Gedankens an sein eigenes Verhältnis zu Armande Béjart erwehren.

Diese beiden Sätze möchte ich hier, im Einverständnis mit Schneegans, gegen Becker verteidigen.

[1]) (Vgl. *Zeitschrift für vergleichende Literaturgeschichte* von Wetz und Collin XV und XVI).

Wie kam es überhaupt zu dem Streite Becker-Schneegans?

Becker (*Literaturblatt* 22, 68) und Vossler (*Archiv* 108 462) hatten Schneegans rezensiert und, abweichend von meiner Rezension (*Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen* 57, 172), gefunden, dass Schneegans in der Betonung des Subjektiven bei Molière zu weit gegangen sei. Insbesondere scheint Vossler Schneegans gereizt zu haben durch die Bemerkung: „Schneegans vermochte die Subjektivität nur als zeitweilig hervorbrechendes, nicht als dauernd herrschendes Prinzip von Molières künstlerischem Schaffen zu erweisen". Dies ist sachlich ganz richtig, nur hätte es Vossler nicht als Vorwurf für Schneegans aussprechen sollen, noch hätte dieser sich dadurch reizen lassen sollen. Auch hätte Vossler besser sich vor solcher Uebertreibung gehütet wie: „Kaum dürfte es einen zweiten Dramatiker geben, der mit ähnlicher Objektivität und Strenge über sein Herz gewacht hätte wie Molière". Dies ist entschieden unrichtig und musste Schneegans reizen zu einer Entgegnung. Sie erfolgte in einem Vortrag auf dem Neuphilologentage zu Köln 1904 über *Molières Subjektivismus.* Schneegans stellte nochmals eine Reihe von persönlichen Momenten in Molières Werken zusammen, im Verhältnis zu dem ganzen Lebenswerke Molières freilich eine kleine Reihe, und erhob sich zu dem schwer nachzuweisenden kühnen Satze: „Kein Komiker vor ihm, keiner nach ihm kann das subjektive Element in gleichem Masse aufweisen". Streng genommen sagt auch dieser schwungvolle Satz noch nicht, dass das subjektive Element bei Molière überwiegt, was ich mit Vossler für durchaus unrichtig halten würde. Aber Becker hielt es für nötig Schneegans zu antworten, nachdem dessen erweiterter Vortrag erschienen war, und er setzte ausdrücklich auf den Titel: *Molières Subjektivismus, Heinrich Schneegans zur Erwiderung.*

Becker leugnet nun Molières Subjektivität, oder, wie er mit Schneegans sagt, Subjektivismus keineswegs: die kann gar niemand leugnen. Er geht sogar soweit, zuzugestehen, dass „Molière in seinen Werken viel persönlicher, viel subjektiver fortlebt als Corneille oder Racine in den ihrigen". Aber er bestreitet, „dass Molières poetisches Wirken unter direktem Einfluss seiner persönlichen inneren und äusseren Erlebnisse steht," dass er je „durch momentane Eindrücke und Stimmungen zu gewissen Stoffen geführt und in ihrer Behandlung mitbestimmt wurde".

Das Falsche dieser Grundidee des Beckerschen Artikels möchte ich hier im allgemeinen und im besonderen wenigstens für den *Misanthrope* und die *Ecole des femmes* nachweisen in Verteidigung meiner eigenen Ansichten, sowie derjenigen von Schneegans, Mesnard, Mahrenholtz, Lotheissen, Morf (*Archiv* 115, 480) und vielen anderen.

Schon im allgemeinen ist es klar, dass ein Dichter von äusseren Erlebnissen sich kaum frei machen kann, ganz sicher aber nicht von inneren. Und ebensowenig kann man leugnen, dass jeder Dichter durch momentane Eindrücke und Stimmungen zu seinen Stoffen hingeführt wird. Aber wir wollen gleich zu den Einzelheiten, auf sicheren realen Boden kommen. Denn Becker selbst gibt ja Molières Subjektivität zu, wenn auch keine von Aussen, doch eine von Innen bestimmte, worin er sich eben m. E. mehrfach widerspricht.

Nur noch eine allgemeine Bemerkung. Ein Wort von Adolf Tobler gibt mir den Schlüssel zu Beckers Standpunkt. Tobler sagt in seiner *Methodik der literaturgeschichtlichen Forschung* (Gröbers *Grundriss* 306/7) etwa so: ‚Welche Lebensverhältnisse' in einem Schriftwerk ‚Spuren hinterlassen haben', das ‚sind Dinge von höchster Bedeutung und locken den Psychologen unwiderstehlich zur Untersuchung, können aber von der Literaturgeschichte, wenn sie ihre eigentliche Aufgabe nicht aus den Augen verlieren soll, nicht im einzelnen verfolgt werden'.

Becker musste als Philologe sich mit den biographischen Verhältnissen Molières beschäftigen, die Literatur darüber ist schier endlos und verwirrend. Da sagte er sich, wenn ich mir erlauben darf mit meinen Worten seine jedem Molièristen durchaus verständliche Stimmung kurz zu kennzeichnen: ‚Weg mit dem Kram! So kommen wir nicht weiter in der Kenntnis Molières, die nur aus seinen Werken zu gewinnen ist'. Er stellte sich damit auf den durchaus richtigen Standpunkt des Literarhistorikers, der seine Aufgabe aus den Augen zu verlieren fürchtet, wenn er sich in die Einzelheiten der biographischen Forschung verliert.

So schiesst er über das Ziel und verwirft den ganzen Grimarest, Molières ältesten Biographen, mit der berüchtigten *Fameuse Comédienne*, jener Schmähschrift, die freilich eine trübe Quelle ist. Aber als trefflicher Philologe urteilt er doch nicht ohne die Frage gründlichst studiert zu haben, und deshalb sind

seine Ausführungen beachtenswert und verdienen geprüft zu werden.

Ich stehe ganz auf Beckers kritischem Standpunkt, wenn er zu Anfang seines Aufsatzes erklärt: ‚Die Zeit dürfte vorüber sein, wo man mit dem Schein der Wissenschaftlichkeit sich vermass Molières Biographie aus seinen Werken zu ergänzen'. Ich habe in demselben Sinne mich seiner Zeit gegen Paul Lindaus romanhaft ausgeschmückten *Molière* (Leipzig 1872) gewendet, wie gegen so manche französische Schriften. Ich habe auch mit bezug auf den *Misanthrope* bereits Grimarest und die *Fameuse Comédienne* ausführlich verglichen, eine Vergleichung, die man jetzt bei Becker als etwas neues rühmte. Ich gebe, wie gesagt, die Schmähschrift als biographisches Material preis, wie dies Becker tut. Ich habe auch nichts gegen seine neue Hypothese, dass sie durch Bussys *Histoire amoureuse des Gaules* inspiriert sei. Ich will auch nicht streiten gegen Beckers fernere Hypothese, dass der Schauspieler *Baron* sie verfasst habe, obwohl ich dies nicht für wahrscheinlich halte.

Aber ich kann die *Vie de Molière* von Grimarest nicht preisgeben als biographische Quelle und bedaure, dass Becker meine Untersuchung über diese Quelle in dem vergessenen *Molière-Museum* V, 105 nicht kannte, obwohl sie Mesnard in seiner grossen Ausgabe (X, 33) bespricht und ihr Resultat anerkennt: dass nämlich der Wert von Grimarests *Vie de Molière* auf den ihr zugrunde liegenden Informationen der 1705 noch lebenden Verwandten und Freunden Molières beruht, vor allem von Molières Tochter und dem Schauspieler Baron, und dass keine Nachricht Grimarests ohne Untersuchung zu verwerfen ist. Denn Grimarest hat, soweit wir dies zu kontrollieren imstande sind, nicht eine einzige Sache vorgebracht, der nicht ein wahrer Kern zugrunde liegt. Im Gegensatz zu dem unbegründeten Urteil Brunetières: *pas une date est exacte,* habe ich ausführlich nachgewiesen, dass die Anzahl der durch bessere Quellen beglaubigten Tatsachen, wie z. B. fast alle (mehr als dreissig) Daten, unverhältnismässig viel grösser ist als die Zahl der nachgewiesenen Fehler, ferner, dass der bei weitem grösste Teil der nicht anderweitig beglaubigten Nachrichten, für welche also Grimarest die einzige Quelle ist, im wesentlichen unangefochten geblieben oder mit unzureichenden Gründen bekämpft worden ist.

In betreff der Einzelheiten, die ich nicht hier wiederholen will, verweise ich auf meine erwähnte Untersuchung.

Was hat Becker nun gegen Grimarest Neues vorgebracht?

Zunächst stützt er sich auf seine blosse Vermutung, dass Baron die *Fameuse Comédienne* geschrieben habe und schliesst dann: Baron hat auch Grimarest als Quelle gedient. Dieser widerspricht der *Fameuse Comédienne* in vielen Punkten: Folglich verlieren beide Quellen ihren Wert. Dieser Schluss ist nicht nur logisch anfechtbar, sondern er beruht eben auch auf einer nicht bestätigten willkürlichen Vermutung.

Die ‚überraschende Aehnlichkeit' der Elemente, aus denen beide Berichte über Molières eheliche Verhältnisse sich aufbauen, erklärt sich m. E. ganz natürlich daraus, dass Grimarest 1705 die *Fameuse Comédienne* von 1788 vor sich hatte und wie er selbst sagt als unwürdigen Roman bekämpfen wollte.

Ein Hauptbeweis Beckers gegen Grimarests Kompetenz ist schon von früheren Biographen, wie Taschereau, Bazin und Loiseleur vorgebracht worden und beruht, wie ich seiner Zeit schon nachgewiesen habe, auf einer Entstellung des Wortlauts bei Grimarest, der erzählt: Molière habe den Entschluss gefasst, Armande zu heiraten ohne ihrer Mutter (Madeleine Béjart) etwas davon zu sagen: *Il prit le parti de le faire sans rien dire à cette femme.* Er hätte dies aber neun Monate lang nicht fertig gebracht. Darauf habe Armande ihn endlich zur Heirat gezwungen. Dass diese dann heimlich stattgefunden habe, kann Grimarest unmöglich meinen, da er ausdrücklich vorher sagt, die Mutter habe Molière sorgfältig beobachtet. Aber Becker schiebt mit Taschereau und anderen unter: Grimarest berichte, die Ehe habe heimlich stattgefunden, und dies sei ein Beweis, dass er gar nichts wisse, denn man habe ja den Ehekontrakt mit Madeleines Unterschrift.

Auch dieser Beweis gegen Grimarest ist also hinfällig, denn Grimarest hat eben nicht gesagt, was ihm untergeschoben wird.

Seine Erzählung wird vielmehr mit bezug auf die neun Monate Wartezeit von den anerkannt authentischen Nachrichten Lagranges in seinem bekannten *Registre* bestätigt, wo die Absicht der Heirat Ostern 1661 notiert ist, während der ebenfalls authentische Ehekontrakt am 22. Januar 1662 unterzeichnet *wurde.* „Die ganze Geschichte gehört also“ nicht „in das Ge-

biet des Romans", wie Becker behauptet, und ist kein Beweis gegen Grimarest.

Madeleine Béjart ist bei Grimarest Armandes Mutter. Eine viel umstrittene Frage. In fünf offiziellen Aktenstücken ist Armande als Madeleines Schwester bezeichnet. In einem dieser fünf sprach der Entwurf aber zuerst von ‚Tochter'. Als Tochter gilt sie in drei zeitgenössischen Schmähschriften. Racine berichtet von einer derselben, die Molière anklagte, seine Tochter geheiratet zu haben, ohne zu protestieren. Boileau hielt nach Brossettes Zeugnis ebenfalls Armande für Madeleines Tochter. Lagrange, der sonst bei jeder Heirat die Eltern der Frau angibt, schweigt sich aus. Deshalb halten viele neuere Biographen mit Voltaire an der Tradition fest, zu deren Unterstützung den offiziellen Aktenstücken gegenüber nicht ohne Grund angeführt wird, dass der erste Betrug die übrigen Fälschungen bedingte, dass die alte Béjart, Madeleines Mutter, ihr letztes Kind vor der angeblich ihr gehörigen und angeblich 1643 geborenen Armande schon 1630 geboren habe; ferner dass die grosse Mitgift Armandes von 19,000 l. nur von der reichen Madeleine herrühren könne; endlich, dass Armande in Madeleines Testament mit 20—30,000 l. mehr als ihre angeblichen Geschwister bedacht ist.

Bei so liegender Streitfrage ist jedenfalls aus Grimarests Festhalten an der Tradition nimmer zu schliessen, dass er überhaupt nichts Wahres wusste, und so ist auch dieser Grund gegen Grimarest hinfällig.

Vergebens will Becker wegdisputieren, dass Molière seine Frau schon von ihrer Kindheit an gekannt habe. Wie hätte er sie nicht kennen sollen, da er seit dem mutmasslichen Geburtsjahr der Armande mit allen Béjart's unaufhörlich verkehrte?

Vergebens wird Becker behaupten, dass in den historischen Memoiren der Zeit über Molières eheliche Verhältnisse sich etwas finden müsse, wenn sie so schlecht gewesen seien. Bei der geringen Bedeutung, die man Molière zu seinen Lebzeiten beimass, ist es nicht erstaunlich, dass man dort über ihn schwieg.

Kurz, ich erkenne keinen der Beckerschen Gründe gegen Grimarest als stichhaltig an und halte an meiner früheren Auffassung fest.

Welches ist nun das Bild, das Grimarest von Molières ehelichem Leben zeichnet?

Ich lege dabei auf die romanhaft ausgeschmückte, nach dem Muster der *Fameuse Comédienne* eingeflochtene Unterhaltung Molières mit seinem Freunde, dem Physiker Rohault, in den Einzelheiten kein Gewicht und fasse nur kurz alles Wesentliche zusammen. So stellt sich etwa folgendes Bild heraus:

Molière bewahrte seiner Frau eine wahre Liebe, obwohl ihr sofort nach ihrer Verheiratung die Hofherren den Hof machten *(Le courtisan désoccupé lui en conta).* Er hätte um alles in der Welt von ihr geliebt sein mögen, aber er kümmerte sich schliesslich nicht viel um ihre Launen und liess sie leben wie sie wollte, bis beide sich gegen Ende seines Lebens wieder näherten. Unterdessen fühlte er sich unglücklich, aber er lebte in dem Bewusstsein, dass er sein Unglück verdiene, weil er zu ernst und sie „in ihrer Unschuld" zu munter und zu sehr des Beifalls bedürftig sei. Da er grosse Neigung zum weiblichen Geschlecht hatte, tröstete er sich mit der dummen und hässlichen Schauspielerin Debrie, die zwar auch noch andere Freunde hatte, die ihn aber alle Woche einmal gut unterhielt, an deren Liebe ihm nicht viel lag, an deren Fehler er aber gewöhnt war, so dass sie ihm am bequemsten war. Er sprach von seinem Unglück nur zu seinen Freunden, die denn auch schlieslich die Versöhnung zu stande brachten.

Dies Bild enthält nichts psychologisch Unmögliches oder Unwahrscheinliches. Wir haben leider kein besseres, kein authentischeres und können es also nicht durch bessere Quellen widerlegen. Wir müssen es annehmen.

Ganz recht hat Becker, dass der eheliche Zwist Molières durch kein offizielles Dokument bestätigt ist, aber wie viel eheliche Streitigkeiten werden denn vor dem Notar gerichtlich festgelegt? Sollen wir deshalb Grimarests Zeugnis verwerfen, das durch manche Anspielungen in der zeitgenössischen Literatur unterstützt wird? Das indirekt vielleicht bestätigt wird durch eine längere Unterbrechung des Kindersegens von 1665 bis 1672? Ehescheidung fand ja sicher nicht statt; auch lebten die Gatten wohl in derselben Wohnung. Sicherlich spielten sie fortwährend mit einander im Theater.

Ist dem nun so, dass wir Grimarests Zeugnis über den ehelichen Zwist im Grundgedanken annehmen müssen, wenn wir nicht hyperkritisch sein wollen, so ist der *Misanthrope* auch

eine Dichtung, in der Molière als Alceste, und Armande als Célimène ein Stück ihrer eigenen Herzensgeschichte vor dem Publikum spielten.

Dies stellt Becker mit unrecht ‚entschieden in Zweifel', und ich kann es mit diesem so ‚entschiedenen Zweifel' nicht vereinbaren, wenn Becker auf anderem Wege, nicht durch die Biographie, sondern durch das Werk selbst, zu demselben Resultat kommt, das er bekämpft: er findet nämlich im *Misanthrope* „eine subjektive Affinität", „eine individuelle psychologische Analyse", eine „Verobjektivierung von Molières intimster Gemütsverfassung".

Unbegreiflich, wie Becker dann wieder sagen kann, es widerstrebe ihm, Molière ‚einen solchen Mangel an Zartgefühl und männlichem Stolz zuzumuten', ‚einen derartigen Mangel an keuscher Scheu und Selbstachtung' — ein Argument, das er selbst gleich wieder als zu subjektiv verwirft und das auch nicht stichhält, da wir nach unseren Gefühlen nicht urteilen dürfen.

Becker kennt sehr gut die nie angezweifelte Stelle der nie angezweifelten Vorrede der Ausgabe von 1682: ‚Il s'est joué le premier en plusieurs endroits sur des affaires de sa famille et qui regardaient ce qui se passait dans son domestique. C'est ce que ses plus particuliers amis ont remarqué bien des fois'.

Hier wird ja doch gerade von authentischer Seite gesagt, dass er seine Häuslichkeit auf die Bühne gebracht habe, und es ist reine Willkür, wenn Becker solche häuslichen Anspielungen nur zugeben will für Szenen wie die Entlassung der Martine in den *Femmes Savantes* oder die Ausforschung der kleinen Louison im *Malade Imaginaire*, für welche wir gar keine Beweise haben, welche auch zu unbedeutend sind, um in jener Stelle der Vorrede gemeint zu sein; und wenn er dann die Verwandschaft Molières mit Alceste leugnet, obwohl er selbst eine ‚individuelle psychologische Analyse' in diesem Misanthropen findet.

Wie wenig Molière die ihm zugeschriebene ‚keusche Scheu' hatte, geht auch schon aus der Szene hervor, in der Molière sich selbst, den leibhaftigen Theaterdirektor Molière darstellt im ehelichen Zwist mit seiner Gattin, der wirklichen Mademoiselle Molière. Ich meine die bekannte Szene (I) im *Impromptu de Versailles*.

Mademoiselle Molière.

Voulez-vous que je vous dise? Vous devriez faire une comédie où vous auriez joué tout seul.

Molière.

Taisez-vous, ma femme. *vous êtes une bête.*

Mademoiselle Molière.

Grand merci, Monsieur mon mari. Voilà ce que c'est: le mariage change bien les gens, et vous ne m'auriez pas dit cela il y a dix-huit mois.

Anderthalb Jahre vorher ungefähr hatte faktisch die Heirat stattgefunden.

Molière
(antwortet mit erneutem Gebot des Schweigens):

Taisez-vous, je vous prie.

Mademoiselle Molière.

C'est une chose étrange qu'une petite cérémonie soit capable de nous ôter toutes nos belles qualités, et qu'un mari et un galant regardent la même personne avec des yeux si différents.

Molière.

Que de discours!

Mademoiselle Molière.

Ma foi, si je faisais une comédie, je la ferais sur ce sujet. Je justifierais les femmes de bien des choses dont on les accuse; et je ferais craindre aux maris la différence qu'il y a de leurs manières brusques aux civilités des galants.

Molière.

Ahy! laissons cela. Il n'est pas question de causer maintenant pp.

Diese Ehestandsszene, die m. E. jedenfalls keine besondere ‚keusche Scheu' verrät, fasst Becker mit Lotheissen und Larroumet (*La Comédie de Molière.* 1887) als Scherz auf und als Zeichen, dass Molière sich damals, 1663, noch ganz sicher gefühlt habe, sonst würde er nicht so gesprochen haben. Dieser Auffassung gegenüber kann ich nur wieder auf die sicherste historische Quelle hinweisen, die wir haben, auf Grimarest, der Molières Eheverdruss schon bald nach der Hochzeit beginnen lässt.

Uebrigens ist diese Stelle auch sonst durchaus im Einklang mit dem, was Grimarest berichtet. Molière stellt sich als den barschen hin, der die Frau nach der Ehe nicht mehr so liebenswürdig wie vorher behandelt, ein Zug, der mit allem Uebrigen, was wir von Molière's Charakter wissen, übereinstimmt. Er gibt damit der Frau absichtlich eine Waffe in die Hand, mit der sie ihre Koketterie verteidigen soll.

Der Dichter des *Misanthrope* hat es nicht anders gemeint. Auch er nimmt durch den Ton der Dichtung entschieden Partei gegen den barschen Alceste, der zum Liebhaber wenig geschaffen ist, und entschuldigt damit das Bedürfnis der koketten Frau nach Anbetern.

So sagt also Schneegans nicht mit Unrecht, dass Molière im *Misanthrope* sein Unglück ,verobjektiviert', und Becker sagt schliesslich dasselbe, nur ,mit ein bischen anderen Worten'.

Viel mehr als alle Einwände Beckers gegen die Subjektivität des *Misanthrope* muss uns stutzig machen, dass, wie ich schon früher nachwies, kein zeitgenössisches Zeugnis darüber vorliegt, dass im *Misanthrope* persönliche Anklänge an des Dichters Liebesverhältnis vorhanden seien; auch Grimarest sagt es nicht direkt, obwohl er einen anderen persönlichen Zug notiert. Erst 1725, also zweiundfünfzig Jahre nach Molière's Tod, ist der Gedanke ausgesprochen in der *Vie de Molière* par Bruzen de la Martinière, aber auch hier ist der Gedanke nur ganz allgemein ausgedrückt: *Molière s'est peint lui-même dans le Misanthrope vertueux.*

Später kam man erst darauf, dass dies auch auf das Liebesleben gehe, ein Beweis dafür, dass Molière um so ungenierter eigene häusliche Erfahrungen auf die Bühne bringen konnte, als im grossen Publikum niemand davon etwas wusste und sich niemand darum kümmerte. Dazu hat er diese Verhältnisse mit idealer Dichtung derart umwoben, dass das Persönliche eben nur noch in allgemeinen Zügen erkennbar ist.

Aber der Kern des Verhältnisses ist derselbe: das ist nicht abzustreiten; und so haben Schneegans und andere recht, wenn sie sagen: der *Misanthrope* ist ,mit Molières Herzblut' geschrieben. Coquelin sagt in seiner Studie über die Dichtung: *Bon gré, mal gré, on se peint dans ses ouvrages.* Das genügt hier nicht, aber Coquelin hat recht, wenn er davor warnt, in dem Werke, wie er sagt, Molières Schlafzimmerschlüssel finden zu wollen. Wir dürfen die Vergleichung nicht in Einzelheiten verfolgen. Massvoll formuliert daher schon Mesnard das Resultat des Streites: *Alceste est désespéré comme Molière le fut par une coquetterie trop réelle. Pourquoi donc ne pas admettre que le poète ait été inspiré par ces propres chagrins? La conjecture en effet n'est pas à repousser, si l'on n'y dépasse la juste mesure.* Aehnlich urteilt auch der neueste englische Biograph Molières, Trollope (*Life of Molière*, 1905 S. 431): *This idea is commonly accepted, and it is impossible to refute it. But it may be pushed too far.* Viel zu weit gegangen ist u. a. Paul Lindau, der sagt: ,von der ersten Szene bis zur letzten eine getreue Geschichte von Molières Lieben und Leiden'.

Nein, gewiss nicht. Wir dürfen so weit nicht gehen. Wir dürfen auch nie die Dichtung ohne zwingende Beweise als biographische Quelle auffassen. Und dann müssen wir uns stets vor Augen halten, dass das persönliche Moment, so durchsichtig es ist, hinter der objektiven Tendenz, die Laster der Zeit satirisch darzustellen, weit zurücktritt. Célimène ist nur zum geringsten Teil = Armande, Alceste nur zum geringeren Teil = Molière. Alceste trägt auch Züge des Herzogs von Montausier, was der sehr kritische Historiker Bazin schon für unbestreitbar erklärte. Vor allem aber hat Boileau brieflich versichert, dass Molière ihm gestanden habe, Boileau sei Urbild des Misanthropen, wenn dieser sich über schlechte Verse verdriesst.

Gehen wir also nach beiden Seiten nicht über das Mass hinaus. Suchen wir stets das richtige Mass von Subjektivität und Objektivität bei Molière festzustellen, wie wir es hier mit bezug auf den *Misanthrope* aufs neue versuchen mussten.

Auch abgesehen von Molières Liebesleben sind manche persönliche Anklänge im *Misanthrope* vorhanden, wie ich früher bereits an der Hand älterer Forscher nachgewiesen habe.

Zwei Züge, die nicht abzuweisen sind, hat schon der jetzt zu sehr vergessene Aimé-Martin in seiner Ausgabe erwähnt. Wenn Philinte zu Alceste sagt:

‚Et s'il faut, par hasard, qu'un ami vous trahisse'

und wir wissen, dass gerade vorher 1665 Racine seinen Wohltäter Molière verliess und verräterisch mit Molières bester Schauspielerin, der Du Parc, und mit seinem Alexandre, den er zuerst Molières Bühne anvertraut hatte, zum Hôtel de Bourgogne überging, so dürfen wir wohl sagen: der Zug ist erlebt.

Desgleichen, wenn Philinte fortfährt:

Ou qu'on tâche à semer de méchants bruits de vous,
Verrez-vous tout cela sans vous mettre en courroux?

Ist das nicht auch erlebt, wenn man gerade vorher angeklagt ist, sein eigenes Kind geheiratet zu haben?

Von Molière selbst erlebt ist auch das, was Alceste gegen seinen Tartuffe-ähnlichen Gegner im *Misanthrope* vorbringt. Darauf hat Grimarest bereits kurz hingewiesen, aber sein Hinweis wurde nicht beachtet. Nach ihm habe ich in meiner Tartuffe-Monographie (1881) den Zusammenhang der betreffenden Stelle mit dem Erlebnis noch näher ausgeführt, und meine Ausführungen zitierend, hat Suchier dann sie noch erweitert

in seiner Rektoratsrede *Molières Kämpfe um das Aufführungsrecht des Tartuffe* (Halle, 1903). Becker und Schneegans zitieren nun übereinstimmend als Quelle dieser Entsprechung die geistvolle und ansprechende Darstellung Suchiers, und billigen beide diese Konstatierung persönlicher Elemente in der Dichtung.

Soviel vom *Misanthrope*.

Mit bezug auf die beiden ‚Schulen', *Ecole des Maris* und *des Femmes*, darf ich mich nun kürzer fassen.

Lagrange notiert in seinem authentischen Register Ostern 1661: Die Truppe gewährte Herrn Molière zwei Anteile *pour lui et pour sa femme s'il se mariait.* Im Juni darauf wird die *Ecole des Maris* aufgeführt. Trotz dieser klaren Sachlage hält es Becker keineswegs für eine ausgemachte Sache, dass Molière in dieser Zeit schon seine Verheiratung im Sinne gehabt habe. Das Wort ‚für die Frau' sei aller Wahrscheinlichkeit eine ‚juridische Klausel, die den einen Gewinnanteil vor gerichtlicher Beschlagnahme sichern solle'. Aber er macht diese blosse Vermutung nicht verständlich durch etwaige andere Fälle, noch durch irgend einen Beleg. Sein Einwand ist also gegenstandslos.

‚Noch weniger aber', fährt er fort, ‚bin ich gesonnen, die Analogie zwischen der *Ecole des Femmes* und des Dichters eigener Situation als eine erwiesene Tatsache hinzunehmen: dazu sind mir die Quellen, die uns seine frühe Neigung zu Armande und seine Mitwirkung an ihrer Erziehung berichten, zu unsicher und zu trüb'.

Auf diese trüben Quellen kommt es in erster Linie gar nicht an, da wir darüber ganz klare Quellen haben. Es genügt, die beglaubigte Tatsache zu konstatieren, dass Molière am 20. Februar 1662 eine etwa zwanzig Jahre jüngere Frau heiratete und zu Weihnachten desselben Jahres die *Ecole des Femmes* schrieb, in der ein älterer Herr um ein junges Mädchen freit und sich dabei vor den Hörnern fürchtet. Ist es psychologisch möglich, dass der Dichter dabei nicht an seine eigene Lage denkt? Nein, sicherlich nicht. Mehr wollen wir nicht behaupten.

Noch ein Wort von dem positiven Teil des Beckerschen Aufsatzes, dessen leitender Gedanke ist: ‚Den wertvollsten Aufschluss für denjenigen, der Molière's Evolution als schaffender

Dichter vernünftig begreifen will, bietet meines Erachtens das unpersönlichste Moment seiner dramatischen Schöpferarbeit, der Ideengehalt seiner Stücke'.

Hier stimmen wir völlig mit dem Verfasser überein, und sicherlich weist dieser Gedanke auf eine Aufgabe hin, die im Zusammenhange noch nicht befriedigend gelöst ist; er birgt in der Tat, wie Becker hofft, einen brauchbaren Keim in sich.

Becker will ihre Lösung nur andeuten und entwirft daher bis zum *Misanthrope* eine Ideengruppe, die, wie er sagt, das ‚ideelle Band veranschaulichen soll, das die einzelnen Akte des künstlerischen Schaffens nicht als zusammenhangslose Arbeitsleistungen, sondern als Erzeugnisse eines inneren Werdegangs, als Phasen einer progressiven Evolution erscheinen lässt'. Er beschränkt sich dabei leider auf die Ideengruppe der Liebe und Ehe und weist den einzelnen Stücken ihre Stellung in diesem Problem zu, indem er die nicht in diese Gruppe gehörigen dazwischen liegenden Stücke ausschaltet. Aber soviel Schönes und Wahres er auch darüber vorbringt, er kann mich nicht davon überzeugen, dass Molière sozusagen nach einem philosophischen Programm gearbeitet habe, nach einer ‚inneren logischen Entwickelung', wie er sagt. Dies widerspricht zu sehr allem, was wir über die mannigfaltigen Anregungen wissen, aus denen heraus seine Lustspiele entstanden sind: persönliche Anlässe, Befehle des Königs, Kasseninteressen, Lektüre italienischer, spanischer, lateinischer Komödien u. s. f.

Und wie will man den *Avare*, die *Aerzte*, die *Femmes savantes* u. s. w. alle in Ideengruppen sozialer und psychologischer Probleme zusammenfassen, die sich logisch aneinanderreihen und auseinander entwickeln sollen? Ich glaube, mit solchem Verfahren trägt man etwas in Molière's Schaffen hinein, was nicht darin lag. Wenn auch zweifellos eine künstlerische und philosophische Entwickelung bei Molière stattgefunden hat — wer wollte dies leugnen? — so sind doch gewiss seine Lustspiel-Vorwürfe nicht nach einem in seiner Entwickelung liegenden Plan ausgewählt worden. Diesen Eindruck kann auch Beckers etwas künstliche Konstruktion nicht verwischen. Ohne genaues Studium der sicheren biographischen Daten und der fremden Muster wird ein wahrheitsgetreues Bild des künstlerischen Schaffens nicht zu erhalten sein.

Aber wir wünschen doch, dass Beckers Aufsatz Anregung geben möchte zu einer neuen ausführlicheren Darstellung des inneren Entwickelungsganges von Molière, bei welcher in erster Linie, viel mehr als seither, der Inhalt seiner Werke zu berücksichtigen wäre. In diesem Sinne müssen wir für die gebotene Anregung dankbar sein.

Berlin. W. Mangold.

Ein Besuch im Heimatland von Burns.

Alle Verehrer des grossen Shakespeare wandern nach Stratford-on-Avon. Allein diese Reise dient nur wenig zum Verständnis seiner Werke; wichtiger ist es für den Verehrer von Scott das Borderland zu bereisen. Aber am allerwichtigsten ist es für den Verehrer von Burns die Lowlands zu kennen, den Menschenschlag, der sie bewohnt, seine Sitten und Gebräuche und *last but not least* seine Mundart.

Burns ist in Ayrshire geboren. In dieser Grafschaft wird bis heute vorwiegend Landwirtschaft getrieben. Sie war schon in den Römerzeiten berühmt, denn in Ayr war eine römische Garnison. Auch die Normannen kannten den vorzüglichen Hafen von Ayr. Im Mittelalter war gerade diese Gegend der Schauplatz vieler Kämpfe zwischen Schotten und Engländern. War das nicht der geeignete Boden, der den grössten patriotischen Dichter Schottlands erzeugen konnte?

In Alloway, einem kleinen Dorfe bei Ayr, erblickte er das Licht der Welt in einer bescheidenen Lehmhütte, die auf Veranlassung der *Burns Society* 1881 neu aufgebaut und wieder eingerichtet worden ist, wie sie es zur Zeit der Geburt des Dichters gewesen sein soll. Tausende von Verehrern des grossen Dichters wandern alljährlich dahin, meistens Amerikaner. Heute ist Alloway sehr leicht zu erreichen: von Ayr fahren *electric cars* in schneller Aufeinanderfolge hinaus — leider aber nur die gerade Landstrasse entlang. Jedoch reichlich entschädigt wird der Besucher, wenn er sich die Mühe nimmt, die Augen zu öffnen, sobald er das moderne Beförderungsmittel verlassen hat. Er wird zunächst zwar "mit der Menge" in die *Burns Cottage* eintreten und sich umsehen in dem "*Auld Bigging*" mit dem "*byre*", der "*spence*" und der "*but and ben*",

die John Burns mit eigener Hand erbaute, um seine Braut *"the Merry Maid of Carrick"* heimführen zu können. Dann wird er hinüberschreiten in das *Burns Museum*, das eine reiche Sammlung von Briefen, Bildern, Statuen, ja sogar Hausrat der Burns Familie birgt. Aber dann wird er hoffentlich den Garten durchwandern, der oberhalb des Museums liegt, von dessen Höhe man bereits einen schönen Ausblick auf die Umgebung hat. Frische, saftige Wiesen — in der Ferne eine Kette von Hügeln, auf denen Schafe grasen. Einige Minuten von der *Cottage* entfernt liegt der *Auld Kirkyard.* Nur einige Mauern von *Alloway Kirk* stehen noch. Glücklicherweise auch die wertvollen Fenster, in dem *"Old Nick"* zum Tanze der Geister spielend sass. Sehr gut erhalten ist der *burial ground* der Familie Burns. Im Hintergrund stehen alte hohe Ahornbäume, die von Efeu umrankt sind und den Kirchhof und die Kirchenmauern schön einrahmen. Ein ehrwürdiger Soldat bewacht die geweihte Stätte. Wieder in kurzer Entfernung erhebt sich das berühmte *Burns Monument*, umgeben von üppigem Gesträuch. Wer nicht allzulange in dem Innern desselben verweilt, um Postkarten zu schreiben, denn der Sehenswürdigkeiten sind nicht viele, ausser der *Kilmarnock Edition* von Burns' Gedichte und der komischen Statue von *"Souter Johnie"*, sondern die Höhe des Monuments besteigt, der tut wohl. Da oben bietet sich ein herrliches Panorama — vor uns der Hafen von Ayr mit der Insel Arran, gleichsam als Wächterin vor dem Eingang. Fern im Westen über den blauen Wassern die Spitze von Cantire. Bei guter Beleuchtung sogar die Küste von Irland. Im Süden streckt *Ailsa Craig* seinen kahlen runden Kopf hervor und weiter unten hängt die Ruine von *Greenan Castle* hinaus in das Meer auf einem Felsen, der schon manchem Sturm getrotzt. Wahrlich, ein grossartiges Bild, aber wir wissen, dieser Anblick hat unsern Dichter nicht so oft zur Dichtung begeistert wie die Ufer des zu unsern Füssen vorbeifliessenden Flüsschens Doon. Dahin wenden wir nun unsere Schritte. Wir betreten die klassische *"Auld Brig o' Doon"* nicht unbestraft. Es sind nicht die Hexen, die uns verfolgen, es ist der gewinnsuchende Photograph, die Prosa des Lebens inmitten dieser Poesie, er ermahnt uns, diese Stätte nicht zu verlassen, ohne sie im Bilde mit unserm Bilde davon zu tragen. Erst auf der Mitte der Brücke sind wir sicher vor seiner Einladung, noch sicherer fühlen wir

uns auf dem anderen Ufer. Wir lagern uns unter seinen schattigen Bäumen und versenken uns in Gedanken in die Tage, in denen der jugendliche Burns hier so gerne lustwandelte. Der Doon, gleich den meisten schottischen Flüssen, eilt schnell dahin. Sein Wasser ist ganz klar, und wir versäumten nicht, unsere Schläfe damit zu benetzen. Hier also weilte der Dichter so gerne — fern von dem Doon gedenkt er seiner. Die neue Heimat am Nith, sie war ihm auch lieb geworden, aber sein Herz hing mit grösserer Liebe an den *Banks o' Doon*.

Nur einige Meilen landeinwärts nach Osten ist die zweite Heimat des Dichters Mount Oliphant — auch ein schön gelegenes Plätzchen, aber leider kein fruchtbarer Boden. Heute noch steht das einfache einstöckige Häuschen, das die Burns-Familie bewohnte; die anderen Gebäude, die zum Pachthof gehören, sind neu erbaut. Von hier ging Burns zunächst täglich zur Schule nach Alloway. Später musste er hier schwer arbeiten — *"here he was made the man he was"*. Hier ist die Szene von *Cotter's Saturday Night*. Hier kämpfte der Vater um das tägliche Brot für seine heranwachsende Familie. Hier arbeitete die Mutter treu, hier sang sie oft fröhlich und erweckte dadurch die Liebe zum schottischen Liede in ihrem Erstgeborenen. Hier auch besang Robert Burns im Alter von 15 Jahren seine *"Partner"* beim Aehrenlesen, *"the bonnie sweet lass"*. Also hier in Mount Oliphant wurde der Keim gelegt zur Frucht, die später reifte.

Doch nun zur nächsten Wallfahrtsstätte Tarbolton, ein kleines Dorf nördlich von Ayr, in der Richtung nach Irvine zu gelegen, abgeschlossen durch die Craigie Hills, frei nach der Küste hin, so dass die Gipfel von Arran gut sichtbar sind, und nach Süden entzücken die bewaldeten Hügel von Carrick das Auge. Trotz schwerer Arbeit bei Tag fand der Dichter Zeit, in Tarbolton einen *Bachelor's Club* zu gründen, in dem über alle möglichen Gegenstände debattiert wurde, ausgenommen Religion. Lange nachdem der Dichter das Dorf verlassen hatte, bestand der Club noch fort. Heute nennt sich sein Nachfolger *the Literary Society*.

Aber es ist in der benachbarten Parish of Mauchline, auf der schönen Farm of Mossgiel, wo Burns' Geist reifte, wo er seine schönsten Liebeslieder dichtete. Hier lebt man noch vollständig in der Erinnerung an den grossen Dichter.

Ueberall zeigte man uns "*relics of Burns*". In jeder Hütte findet sich etwas "*to recall his memory*". Man bot uns, um uns zu ehren, einen Fetzen von einem Kleide an, das die Ahne einer Bewohnerin von Mauchline bei der Hochzeit von Burns mit Jean Armour getragen hatte. Dankbar nahmen wir das kostbare *relic* an, und stolz sind wir darauf, es zu besitzen. Ja fürwahr, hier muss der Bewunderer von Burns gewesen sein, um zu wissen, was er bei seinen eigenen Leuten gilt. Der Witz und der Sarkasmus, der uns bei dem Dichter so gut gefällt, scheint nicht ausgestorben zu sein, denn *lasses* und *laddies* necken sich nicht nur mit Wonne, sondern auch die Erwachsenen und das Alter lieben den Scherz. Manche unterhaltende Anekdote hat man uns hier erzählt, und herzlich gelacht haben wir darüber. Die Sprache, die noch heute hier gesprochen wird, ist trotz der höheren Bildung, die die Jugend auch hier geniesst, noch dieselbe, wie sie sich bei Burns findet. Ich möchte behaupten, weil Burns dort weiter lebt im Volke, hat sein Dialekt sich behauptet. Wir scheiden ungerne von diesem Orte, und wir beabsichtigen, zu längerem Aufenthalte dahin zurückzukehren.

Von Mauchline setzen wir unsern Weg fort über das wilde Moorland und Cairnsmoor nach der neuen Heimat des Dichters, Ellisland bei Dumfries, ein wahrhaft lauschiges Heim, in das er seine junge Frau Jean, die Schönste der *Mauchline belles*, führte. Bald leider kam ein ständiger Gast — die Sorge. Der Boden war wenig ergiebig. Trotzdem aber dichtete der Dichter einige seiner schönsten Lieder hier. Seine herrliche Dichternatur liess sich nicht niederdrücken. Er nahm noch die Stelle eines Steuereinnehmers an. Bei Tage ritt er meilenweit umher auf seinen Geschäftstouren — des Nachts schrieb er die Eindrücke nieder, die er in der herrlichen Gegend aufgenommen hatte. Oft auch bei klarer sternenheller Nacht oder beim Mondenschein blieb er im Freien und dichtete. In einer solchen Nacht soll *To Mary in Heaven* entstanden sein. Doch die Familie vergrösserte und das Einkommen verkleinerte sich. Zuletzt musste Burns den Pachtvertrag lösen.

Nun zieht der müde Wanderer in sein letztes Heim ein: ein kleines Häuschen scheint es uns, das *Burns House* in Dumfries. Aber für jene Zeit zählte es zu den besseren Häusern, die die "*Queen of the South*" aufzuweisen hatte, denn es hat

ja zwei Stockwerke! Hier eingeengt in die Mauern einer Stadt, gedrängt von harten Gläubigern, vergessen von vielen mächtigen Freunden verbrachte der grosse Mann seine letzten Jahre. Glücklicherweise blieben ihm noch einige treue Freunde, die ihn gerne während seiner Leidenstage erfreuten. Es ist ein grosser Trost für alle, die den Dichter verehren, dass seine Frau es zu allen Stunden und in allen Tagen verstand, ihn zu tragen. Mit vollem Rechte verdiente sie das Ruhegehalt, das der Staat nach ihres Mannes Tode ihr gewährte.

Unser nächster Gang war nach St. Michael's Cemetery, an das Grab unseres geliebten Burns. Ein schönes Mausoleum ist es, nur hat der Marmor leider sehr gelitten, da er lange nicht gedeckt war. Doch ist er jetzt auch grau, so bleibt doch die feingemeisselte Arbeit und wird der Eindruck nicht verwischt. In seiner vollen Jugendkraft steht der Dichter am Pfluge, einen Augenblick lässt er ihn auf der Erde ruhen, er muss höher blicken. Er hört eine Stimme, die ihn ruft. Während er emporblickt, kommt Coila, wie sie in "*The Vision*" geschildert ist, auf ihn herab. Sie breitet ihren Mantel über ihn aus — er ist inspiriert. Neben ihm ruht seine ganze Familie in dieser Gruft. Die Tafeln an der Wand geben an, wann, wo und wie sie gestorben. Robert Burns aber stirbt nicht. Sein Name wird leben, solange die schottische Zunge klingt.

Noch ein letzter Besuch, ehe wir scheiden — zur *Burns' Statue*. Sie steht in der High Street in Dumfries und wie das Mausoleum ist sie durch freiwillige Beiträge von Verehrern errichtet worden. Diese Statue ist neueren Ursprungs und daher ist der Marmor glänzend weiss. Der Dichter sitzt oben sinnend auf einem Sockel, auf dem auf allen Seiten seine Gedanken, die sich auf die Nächstenliebe beziehen, eingeschrieben sind. Ja, der Dichter, der die Natur so sehr liebte, er liebte auch seinen Bruder, denn er singt:

"Man's inhumanity to man
Makes countless thousands mourn".

"Afflictions' sons are brothers in distress
A brother to relieve, how exquisite the bliss."

"It's coming yet for a' that
That man to man the warld o'er
Shall brothers be and a' that:"

"The rank is but the guinea stamp;
The man's the gowd for a' that."

Wir verliessen die zweite Heimat unseres Sängers tief bewegt. Der war in der Tat ein Seher. Dürfen wir nicht mit Stolz sagen, dass die Zeit gekommen, wo der Mensch nur Wert hat seinem innern Wert nach, dass die Vorrechte der Geburt geschwunden sind. Heute kann jeder Arbeiter in Britannien den höchsten Rang erreichen. Ist es nicht herrlich, dass gerade ein Nachkömmling des grossen Mannes, John Burns, den Beweis geliefert hat! Er, der sich vom Arbeiter zum Minister emporschwang!

Freiburg i. B. Anna Brückner.

The Poetry of Robert Burns.

II.

The Twa Dogs.

In 1786 there was issued from the press of John Wilson, Kilmarnock, Ayrshire, a volume entitled "*Poems, Chiefly in the Scottish Dialect*", containing what its author, Robert Burns, called "the wild effusions of the heart". The appearance of this little book marks an era in the literary history of Great-Britain. It showed at once that the spirit which had splendidly animated Scottish poetry in the fifteenth century had revived in a manner that admitted no dispute as to its energy and its lofty endowments, and that a fresh and stimulating lyric force had been added to the singing voices of the world. The miscellany included many pieces, grave and gay, with which the author had from time to time solaced his leisure, and it opened with "*The Twa Dogs: a Tale*". This was not the author's firstling, but as he chose for sufficient reasons to give it the premier position in his monumental publication it may be well to take it first in order here. The publisher is said to have thought it advisable that a substantial specimen of the poet's work should arrest attention at the very outset, and this helped the decision that secured prominence for the dogs. Burns himself had actually owned a dog named "Luath"; and, as some ruthless neighbour had compassed the death of this favourite companion, he probably felt there was some little compensation in the act of conferring immortality on its name and sagacious character.

The earliest recorded reference to this poem is in a letter of 17 February, 1786, written by the poet to his friend John Richmond of Mauchlin, who was resident in Edinburgh at the time. "I have enclosed you", he says, "a piece of rhyming ware for your perusal. I have been very busy with the Muses since I saw you, and have composed, among several others, '*The Ordination*', a poem on Mr M'Kinlay's being called to Kilmarnock; '*Scotch Drink*', a poem; '*The Cotter's Saturday Night*'; an '*Address to the Devil*'. etc. I have likewise completed my poem on the '*Dogs*', but have not shown it to the world." The motive and the elaboration of the piece may very well have been original — for Burns has sufficient resource and artistic skill for the homily which he desired to complete — but it is interesting to note that Cervantes had preceded him in plan and method, and it is a pleasure to think that, if he was prompted at all, his response was accorded to a brilliant exemplar. Lockhart, the distinguished biographer of Sir Walter Scott, noted the resemblance between the productions of the two writers when he edited Cervantes in 1822. Knowing Burns intimately as he did, it was impossible for him to peruse the *Colloquio de Dos Perros* of the Spanish genius without being reminded of *The Twa Dogs*, and he straightway concludes that the one exists because it was preceded by the other. "It is evident", he decisively remarks, "that Burns has taken from this colloquy not only the title but the general idea and strain of his famous *Twa Dogs*." Now, there never was any reason to believe that Burns knew the Spanish language, and therefore Lockhart's categorical assertion could not attain more than merely hypothetical value so long as it could not be proved that he had ever seen the dialogue of Cervantes in an English version. Definite evidence on the point will never, of course, be forthcoming, but it has now been discovered that an English translation of the *Colloquio* was published in 1767; and, as Burns read everything that came in his way, it is just possible that this may have somehow engaged his attention. Those interested in the fascinating by-ways of comparative literature are indebted to one of the scholarly contributors to *Notes and Queries* for directing attention to a book that must now be exceedingly rare. Printed for S. Bladon, in Paternoster Row, London, it is elaborately entitled, "*A Dialogue between Scipio and*

Bergansa, Two dogs belonging to the City of Toledo, Giving an Account of their Lives and Adventures. With their Reflections on the Lives, Humours, and Employments of the Masters they lived with, To which is annexed the Comical History of Rincon and Cortado. Both written by the celebrated author of Don Quixote; and now first translated from the Spanish Original."

THE TWA DOGS.

A TALE.

'Twas in that place o' Scotland's isle,
That bears the name o' auld king Coil,
Upon a bonie day in June,
When wearing thro' the afternoon,
Twa Dogs, that were na thrang at hame,
Forgather'd ance upon a time.
The first I'll name, they ca'd him *Cæsar*,
Was keepet for His Honor's pleasure;
His hair, his size, his mouth, his lugs,
Shew'd he was nane o' Scotland's dogs,
But whalpet some place far abroad,
Where sailors gang to fish for Cod.
His locked, letter'd, braw brass-collar
Shew'd him the *gentleman* an' *scholar*;
But tho' he was o' high degree,
The fient a pride, na pride had he,
But wad hae spent an hour caressan,
Ev'n wi' a Tinkler-gipsey's *messan:*
At Kirk or Market, Mill or Smiddie,
Nae tawted *tyke*, tho' e'er sae duddie,
But he wad stan't as glad to see him,
An' stroan't on stanes an' hillocks wi' him.
The tither was a *ploughman's collie*,
A rhyming, ranting, raving billie,
Wha for his friend an' comrade had him,
And in his freaks had *Luath* ca'd him,
After some dog in **Highland sang*,
Was made lang syne, lord knows how lang.
He was a gash an' faithfu' *tyke*,
As ever lap a sheugh or dyke.
His honest, sonsie, baws'nt face,
Ay gat him friends in ilka place;
His breast was white, his towzie back,
Weel clad wi' coat o' glossy black;
His gawsie tail, wi' upward curl,
Hung owre his hurdies wi' a swirl.
Nae doubt but they were fain o' ither,
An' unco pack an' thick thegither;
Wi' social nose whyles snuff'd an' snowket;
Whyles mice and modewurks they howket;
Whyles scour'd awa in long excursion,
An worry'd ither in diversion;
Till tir'd at last wi' mony a farce,
They set them down upon their arse,†
An' there began a lang digression
About the *lords o' the creation.*

CÆSAR.

I've aften wonder'd, honest *Luath*,
What sort o' life poor dogs like you have;
An' when the *gentry's* life I saw,
What way *poor bodies* liv'd ava.
Our *Laird* gets in his racked rents,
His coals, his kane, an' a' his stents:
He rises when he likes himsel;
His flunkies answer at the bell;
He ca's his coach; he ca's his horse;
He draws a bonie, silken purse
As lang's my tail, whare thro' the steeks,
The yellow letter'd *Geordie* keeks.
Frae morn to e'en it's nought but toiling,
At baking, roasting, frying, boiling;
An' tho' the gentry first are steghan,
Yet ev'n the *ha' folk* fill their peghan
Wi' sauce, ragouts, an' sic like trashtrie,

* Cuchullin's dog in Ossian's Fingal. — *(R. B. 1786.)*

† Altered, in 1794, to —
"Until wi' daffin weary grown,
Upon a knowe they sat them down."

That's little short o' downright wastrie.
Our *Whipper-in*, wee, blastet wonner,
Poor, worthless elf, it eats a dinner,
Better than ony *Tenant-man*
His Honor has in a' the lan':
An' what poor *Cot-folk* pit their painch in,
I own it's past my comprehension.

LUATH.

Trowth, Cæsar, whyles their fash't enough;
A *Cotter* howkan in a sheugh,
Wi' dirty stanes biggan a dyke,
Bairan a quarry, an' sic like,
Himsel, a wife, he thus sustains,
A smytrie o' wee, duddie weans,
An' nought but his han'-daurk, to keep
Them right an' tight in thack an' rape.
An' when they meet wi' sair disasters,
Like loss o' health or want o' masters,
Ye maist wad think, a wee touch langer,
An' they maun starve o' cauld and hunger:
But how it comes, I never kent yet,
They're maistly wonderfu' contented;
An' buirdly chiels, and clever hizzies,
Are bred in sic a way as this is.

CÆSAR.

But then, to see how ye're negleket,
How huff'd, an' cuff'd, an' disrespeket!
L—d man, our gentry care as little
For *delvers, ditchers*, an' sic cattle;
They gang as saucy by poor folk,
As I wad by a stinkan brock.
I've notic'd, on our Laird's *court-day*,
An' mony a time my heart's been wae
Poor *tenant bodies*, scant o' cash,
How they maun thole a *factor's* snash;
He'll stamp an' threaten, curse an' swear,
He'll *apprehend* them, *poind* their gear;
While they maun stan', wi' aspect humble,
An' hear it a', an' fear an' tremble!
I see how folk live that hae riches;
But surely poor-folk maun be wretches!

LUATH.

They're no sae wretched 's ane wad think;
Tho' constantly on poortith's brink,
They're sae accustom'd wi' the sight,
The view o't gies them little fright.
Then chance and fortune are sae guided,
They're ay in less or mair provided;
An' tho' fatigu'd wi' close employment,
A blink o' rest's a sweet enjoyment.
The dearest comfort o' their lives,
Their grushie weans an' faithfu' wives;
The *prattling things* are just their pride,
That sweetens a' their fire-side.
An' whyles twalpennie-worth o' *nappy*
Can mak the bodies unco happy;
They lay aside their private cares,
To mind the Kirk and State affairs;
They'll talk o' *patronage* an' *priests*,
Wi' kindling fury i' their breasts,
Or tell what new taxation's comin,
An' ferlie at the folk in Lon'on.
As bleak-fac'd Hallowmass returns,
They get the jovial, rantan *Kirns*,
When *rural life*, of ev'ry station,
Unite in common recreation;
Love blinks, Wit slaps, an' social Mirth
Forgets there's *Care* upo' the earth.
That *merry day* the year begins,
They bar the door on frosty win's;
The nappy reeks wi' mantling ream,
An' sheds a heart-inspiring steam;
The luntan pipe, an' sneeshin mill,
Are handed round wi' right guid will;
The cantie auld folks, crackan crouse,
The young anes rantan thro' the house—
My heart has been sae fain to see them,
That I for joy hae barket wi' them.
Still its owre true that ye hae said,
Sic game is now owre aften play'd;
There's monie a creditable *stock*
O' decent, honest, fawsont folk,
Are riven out baith root an' branch,

Some rascal's pridefu' greed to quench,
Wha thinks to knit himsel the faster
In favor wi' some *gentle Master*,
Wha aiblins thrang a *parliamentin*,
For Britain's guid his saul indentin—

CÆSAR.

Haith, lad, ye little ken about it;
For Britain's guid! guid faith! I doubt it.
Say rather, gaun as premiers lead him,
An' saying *aye* or *no* 's they bid him:
At Operas an' Plays parading,
Mortgaging, gambling, masquerading:
Or maybe, in a frolic daft,
To Hague or Calais takes a waft,
To make a *tour* an' tak a whirl,
To learn *bon ton* an' see the worl'.
There, at Vienna or Versailles,
He rives his father's auld entails;
Or by Madrid he takes the rout,
To thrum *guittars* an' fecht wi' nowt;
Or down *Italian Vista* startles,
Wh—re-hunting amang groves o' myrtles
Then bowses drumlie *German-water*,
To mak himsel look fair and fatter,
An' purge the bitter ga's an' cankers,
O' curst *Venetian* b—res an' ch—ncres.*
For Britain's guid! for her destruction!
Wi' dissipation, feud, an' faction!

LUATH.

Hech man! dear sirs! is that the gate,
They waste sae mony a braw estate!
Are we sae foughten and harass'd
For gear to gang that gate at last!
O would they stay aback frae courts,
An' please themsels wi' countra sports,
It wad for ev'ry ane be better,
The *Laird*, the *Tenant*, an' the *Cotter!*
For thae frank, rantan, ramblan billies,
Fient haet o' them's ill hearted fellows;
Except for breakin o' their timmer,
Or speakin lightly o' their *Limmer*,
Or shootin of a hare or moorcock,
The ne'er-a-bit they're ill to poor folk.
But will ye tell me, master *Cæsar*,
Sure *great folk's* life's a life o' pleasure?
Nae cauld nor hunger e'er can steer them,
The vera thought o't need na fear them.

CÆSAR.

L—d man, were ye but whyles where I am,
The *gentles* ye wad ne'er envy them!
It's true, they need na starve or sweat,
Thro' Winter's cauld, or Summer's heat:
They've nae sair-wark to craze their banes,
An' fill *auld-age* wi' grips an' granes;
But *human-bodies* are sic fools,
For a' their colleges an' schools,
That when nae *real* ills perplex them,
They *mak* enow themsels to vex them:
An' ay the less they hae to sturt them,
In like proportion, less will hurt them.
A country fellow at the pleugh,
His *acre's* till'd, he's right eneugh;
A country girl at her wheel,
Her *dizzen's* done, she's unco weel;
But Gentlemen, an' Ladies warst,
Wi' ev'n-down *want o' wark* are curst.
They loiter, lounging, lank an' lazy;
Tho' deil-haet ails them, yet uneasy;
Their days, insipid, dull an' tasteless,
Their nights, unquiet, lang an' restless.
An' ev'n their sports, their balls an' races,
Their galloping thro' public places,
There's sic parade, sic pomp an' art,
The joy can scarcely reach the heart.
The *Men* cast out in *party-matches*,
Then sowther a' in deep debauches.
Ae night they're mad wi' drink an' wh—ring,
Niest day their life is past enduring.
The *Ladies* arm-in-arm in clusters,
As great an' gracious a' as sisters;
But hear their *absent thoughts* o' ither,
They're a' run deils an' jads thegither.

* Altered, in 1787, to—
"And clear the consequential sorrows
Love-gifts of Carnival Signioras."

Whyles, owre the wee bit cup an' platie,
They sip the *scandal-potion* pretty;
Or lee-lang nights, wi' crabbet leuks,
Pore owre the devil's *pictur'd beuks*;
Stake on a chance a farmer's stack-yard,
An' cheat like ony *unhang'd black-guard*.
There's some exceptions, man an' woman,
But this is Gentry's life in common.

By this, the sun was out o' sight,
An' darker gloamin brought the night:
The *bum-clock* humm'd wi' lazy drone.
The kye stood rowtan i' the loan;
When up they gat an' shook their lugs,
Rejoic'd they were na *men* but *dogs*;
An' each took off his several way,
Resolv'd to meet some ither day.

GLOSSARY.

A.

A', all
Aback, back from
Ae, one
Aften, often
Aiblins, perhaps
Amang, among
An', and
Ance, once
Ane, one
A parliamentin acting in Parliament
Auld, old
Ava, at all
Awa, away
Ay, always.
Aye, yes

B.

Bairan, baring, opening
Baith, both
Bane, bone
Barket, barked
Baws'nt, brindled
Beuks, books
Billie, fellow
Blink, glimpse, gleam
Bonie, fair, beautiful
Bowses, drinks
Braw, brave, elegant, showy
Brock, badger
Buirdly, stately
Bum-clock, beetle.

C.

Ca'd, called
Ca's, calls
Cantie, cheerful
Cast out, quarrel
Cauld, cold
Chiels, lads, swains
Countra, country
Crabbet, ill-natured, morose
Crackan, talking
Crouse, brisk, briskly.

D.

Daffin, pastime, diversion
Daft, silly, foolish
Daurk, dayswork, achievement
Deil, devil
Deil-haet, absolutely nothing
Dizzen, dozen
Drumlie, muddy
Duddie, ragged, shabby

E.

Eneugh, *Enow*, enough.

F.

Fain, fond
Fash't, troubled
Fawsont, seemly, orderly
Fecht, fight
Ferlie, wonder
Fient, fiend
Fient haet, not one
Flunkies, lackeys
Forgather'd, met
Foughten, worn, exhausted
Frae, from.

G.

Ga', gall
Gang, go
Gash, sagacious
Gat, got
Gate, road
Gaun, going
Gear, goods, effects
Gies, gives
Gloamin, twilight
Grane, groan
Grushie, thriving
Guid, good.

H.

Hae, have
Ha', hall
Haith, in faith
Hame, home
Han', hand
Hech, alas
Hizzies, lasses, damsels
Howkan, digging
Howket, dug
Hurdies, buttocks.

I.

Ilka, each
Indentin', indenturing
Ither, other.

K.

Kane, payment in kind
Keeks, peeps
Ken, know
Kent, knew
Kirn, harvest-feast
Knowe, knoll
Kye, cows.

L.

Laird, lord of the manor
Lan', land
Lang, long
Langer, longer
Lap, leaped

Lee-lang, live-long
Leuks, looks
Limmer, mistress
Loan, lane, farmroad
Lon'on, London
Luntan, smoking.

M.

Mair, more
Maist, most
Maistly, mostly
Mak, make
Maun, must
Messan, cur, mongrel
Modewurks, moles
Mony, many

N.

Na, no, not
Nae, Nane, none
Nappy, ale
Niest, next
Nowt, neat, cattle

O.

O't, of it
Ony, any
Owre, over

P.

Pack, close
Painch, paunch
Peghan, stomach
Pit, put
Platie, small plate, saucer
Pleugh, plough
Poind, confiscate, distrain
Poortith, poverty
Pridefu', proud.

R.

Ramblan, rambling
Rantan, ranting, boisterous
Rape, rope
Ream, froth, cream
Reeks, smokes
Rowtan, bellowing
Run, thorough.

S.

Sae, so
Sair, sore
Saul, soul
Scant, scanty, rare
Sic, such
Sheugh, trench
Smiddie, smithy, smith's shop
Smytrie, number, swarm
Snash, abuse
Sneeshin mill, snuff-box
Snowket, snuffed about
Sonsie, comely, jolly
Sowther, solder, unite
Stane, stone
Stan', stand
Stan't, stood
Steeks, stitches
Steer, stir
Steghan, stuffing, surfeited
Stents, assessments
Stroan't, urined
Sturt, trouble, vex
Swirl, curve, sweep
Syne, since.

T.

Tawted, matted
Thack, thatch
Thae, these
Thegither, together
Their, they are
Thole, endure
Thrang, busy
Timmer, timber
Tither, the other
Towzie, rough
Trashtrie, trash, refuse
Trowth, truth
Twalpennie-worth, one penny-worth sterling.

U.

Unco, unusual, unusually
Upo', upon.

V.

Vera, very.

W.

Wad, would
Wae, sorry, grieved
Wark, work
Warst, worst
Wastrie, waste
Wean, child
Wee, small
Weel, well
Wha, who
Whalpet, whelped, brought forth
Whare, where
Whyles, whiles, sometimes
Wi', with
Win's, winds
Wonderfu', wonderful
Wonner, wonder, prodigy
Worl', world.

Burns's poem takes the form of a dialogue between two dogs that cultivate friendly relations with each other in spite of the different spheres in which they find their living. The one is of Newfoundland breed, and is prized by a rich owner, while the other is the faithful and laborious attendant of a ploughman. The scene is the Kyle district of Ayrshire, that which in the poet's language *"bears the name o' auld king Coil"*. It is the middle division of the county, and Burns's native province. Here, as the afternoon of a June day was advancing, the two dogs being at leisure, or seeing that they *"were na thrang at hame"*, met and completed a notable interview. The one, named Cæsar, showing in his bulk and lineaments that he was not a native of Scotland but sprung from the region

of the cod fisheries, was kept mainly for pleasure by His Honour, the Lord of the manor. His elegant collar, duly locked, with an inscription setting forth his name and station, showed him at once to be the gentleman and scholar, and yet he was absolutely destitute of pride, and would readily foster a close intimacy even with a tinker's mongrel. At church or market, by the mill or within the blacksmith's shop, he would heartily greet the most untidy representative of his race, and behave with him by the wayside after the manner of all dogs whatever. The other, a Scottish collie, was named Luath, after Cuchullin's dog in Ossian's *Fingal*, his owner having a turn for verse — being a rhyming, noisy, eccentric fellow, to interpret himself — and therefore characteristically distinguishing his "friend and comrade" by a literary designation. A shrewd and trusty dog as ever leapt ditch or fence, he invariably gained friends everywhere with his honest, good-humoured, brindled face. He had a white chest, and a shaggy back of a glossy black colour, while his jolly tail curled upwards and hung round his hips with a sweep.

No doubt the two were fond of each other, and uncommonly intimate in their friendship. With their noses together they would snuff and smell, bringing out occasionally mice and moles. Again they would rush off to a long distance, playfully the while worrying at each other till at length, somewhat wearied by their gambols, they seated themselves on a knoll, and began a long discussion on the lords of the creation.

[Naturally presuming on his superior social position the canine aristocrat opens the dialogue; and, after the lordly manner of those with whom it is his lot to be associated, expresses surprise that the class of mortals with whom his comrade is familiar manages to exist at all. He is accustomed to luxurious habits, and sees that the great man who owns him has no need to think of the morrow, is zealously attended on all hands, and fares sumptuously every day. How the poor people who live in the lowly cots of the neighbourhood contrive to eke out a sorry existence is past his lordly comprehension.]

Cæsar *loquitur.*

I have often wondred, honest Luath, what life is for poor dogs like you, and when I have looked on the ways of the gentry [have wondered] how the poor get a living. Our lord receives his strained rentals, his coals, his payment in kind, and all his assessments; he leaves his bed when he chooses; his men-servants answer at the sound of bell; he calls for his coach and his horse; and, when he draws forth his pretty silken purse, as long as my tail, there peeps through the stitches the yellow-lettered guinea with King George's image on the obverse. From morning to night there is nothing but preparations for feeding, and though the gentle-folk in the first place are stuffing, yet even those in the hall fill themselves with sauce, ragouts, and such trash as seems little short of actual waste. Our whipper-in [of the dogs], a little shrivelled prodigy, poor worthless elf, eats a better dinner than any tenant on the estate, and what the poor cotters put into their paunch I confess is beyond my understanding.

Luath *loquitur.*

Truly, Cæsar, sometimes they are troubled enough; a cotter digging in a ditch, building a wall with dirty stones, opening a quarry, and so on, thus sustains himself, a wife, and a number of little ragged children, with nothing but his hands' labour to keep them [as a stack of grain is

kept] right and tight under thatch and rope. And when they meet with sore disasters, such as loss of health or want of employers, you would almost think that, with a little more strain, they would perish through cold and hunger; still how it comes I never yet knew, they are for the most part wonderfully contented, and stately lads and clever damsels are reared under such conditions.

Cæsar *loquitur.*

But then to see how you are neglected, how affronted, bullied, and contemned! [In the name of the] Lord, man, our aristocracy care as little for delvers, ditchers, and such cattle; they pass as proudly by the poor as I would by a nauseous badger. I have noticed on our Superior's court-day — and many a time my heart has been grieved — how poor tenant folk, short of money, must endure the factor's [or agent's] abuse: he will stamp and threaten, curse and swear, he will apprehend them, confiscate their goods; while they must stand with humble demeanour, and listen to everything, and fear and tremble! I see how people live that have riches, but surely the poor must be miserable.

Luath *loquitur.*

They are not so wretched as one would think, though constantly on the verge of poverty: they are so accustomed to the sight that the look of it does not make them uneasy. Then chance and fortune are so directed that they are always more or less provided for, and though worn with incessant labour they find a sweet enjoyment in a moment of rest. The dearest comfort of their lives [is found] in their thriving children and faithful wives; the prattling things are just their pride that sweetens their domestic circle; and sometimes a penny-worth of ale can make the creatures happy; they defer their private concerns to consider the affairs of Church and State; they will talk of patronage and priests, with contentious zeal rising in their bosoms, or they will tell what taxation is impending, and wonder at the people in London. On the return of the sallow Hallowmass they celebrate their jovial, boisterous harvest-homes, at which the country folk of all ranks find common recreation; Love glances, Wit makes playful sallies, and social Mirth forgets the existence of Care. On New Year's day the door is resolutely closed against the frosty winds; the ale crowned with mantling froth produces a genial inspiration; the smoking pipe and the snuff-box are freely passed round the company; and, as the cheerful elderly members of the gathering indulge in brisk conversation while the young folk ramble over the house, my heart has been so deeply moved at the sight that I have barked in concert for very joy. Still, the truth of what you say is indisputable, and such treatment [as you have mentioned] is now too common. Many a worthy stock of decent, honest, seemly people have been driven from their position to satisfy the avarice of some rascal, who hopes to gain favour with the master while his Parliamentary duties imply his absence from home.

Cæsar *loquitur.*

In faith, lad, you know little of the matter if you think the political representative has only Britain's welfare in his thoughts. The truth rather is that he moves as Premiers tell him, and records his vote according to their dictation: meanwhile he is prominent at operas and plays, gambles, masquerades, mortgages his property to meet his debts; or it

may be that, in a mad frolic, he will suddenly make sail to Hague or Calais, making a crowded tour to learn *bon ton* and see the world. At Vienna or Versailles he is constrained to break the entail on his ancestral estate, or he proceeds to Madrid to strum on the guitar and engage in bull-fights; or he bounds after light skirts through the groves of Italian myrtles; then he soaks himself in muddy German waters, to improve his appearance and, if possible, to recruit from the effects of his devotion to Venus. For Britain's good, forsooth! nay, rather, through such dissipation and extravagance, he is more likely to compass her destruction!

Luath *loquitur.*

Alas! dear sirs! is that the manner in which many splendid estates are wasted? Are we so driven and harassed for money that is to be sent that road in the end? Oh, if they would but refrain from the Court and content themselves with country sports, how much better would it be for all, Owner, Tenant, and Cotter alike! For these frank, boisterous, rambling fellows are by no means ill-hearted; except for wanton destruction of their woods, for slighting references to a mistress, or for poaching hare or moor-cock, they are not at all severe to the poor. But, Master Cæsar, will you tell me if the life of the nobility is not one of great pleasure? Neither cold nor hunger can stir them; the very thought of either need not give them trouble.

Cæsar *loquitur.*

In the name of our Lord, man, if you could sometimes be in my position, you would never envy the gentry. True it is that they need not perish in winter's cold nor perspire through the heat of summer; they have no exacting toil to impair their bones and produce grips and groans in old age; but men are so foolish, in spite of colleges and schools, that when no real ills trouble them they create them in plenty for themselves, and the less they have to annoy them the simpler will be the causes of their irritation. When a ploughman has tilled his acre, all is well; a country girl at her spinning-wheel completes her dozen, and is comfortable; but Gentlemen, and Ladies most of all, are absolutely under a curse through sheer want of occupation. They loiter wearily through life; though nothing whatever is wrong, they are restless; day and night they have no satisfaction, and even with all the entertainments and gaudy displays in which they take part their deeper nature receives no benefit. The men quarrel over friendly competitions, then solder everything in reckless dissipation; one night they are mad through drink and carnal indulgence, and next day life is intolerable. The Ladies, locked together in clusters, seem as intimate and gracious as sisters, but if you listen to their separate opinions of one another, it will appear that all are thorough fiends and jades. Sometimes over the tiny cup and plate they daintily sip scandal with their tea, or during whole nights, with puckered faces, they will pore over Satan's picture-books [playing cards]; they will stake a farmyard on a chance, and cheat like any blackguard that has escaped the gallows. There are exceptions, both men and women; but such is the common life of the Gentry.

The sun had now set, and twilight was deepening into darkness; the shard-borne beetle hummed, lazily droning; the cows stood bellowing in the loan; when, rising, the two shook their ears, with a feeling of satisfaction that they were not men but dogs; and each took his own road, resolved to meet some other day.

The close and minute observation, the descriptive vigour, the fine appreciation of natural beauty, the incisive criticism and the deep moral signifiance of this poem readily speak for themselves. The scheme and even the details may owe something to the example of Cervantes, but a Scottish atmosphere is over all, and the poet speaks directly of what he has seen and maturely considered. He recognises the wide cleavage which inevitably separates the rich from the poor, and while showing what each class has in itself, and how it exists in the main without being touched by the other, he indicates, with philosophical acumen and breadth of sympathy, how a union of their forces would be productive of mutual benefit. The poem is well knit; the syntax is easy, but never loose; and the incidental imagery is at once appropriate and significant. Some of the lines and phrases of the story have attained to proverbial dignity. "*The gentleman and scholar*" may not be the poet's invention, but it is now readily associated with his masterly description of Cæsar. "*Unco pack and thick thegither*" is a recognised equivalent for a close and absolutely candid intimacy. "*The lords of the creation*" may have occurred to others as a comprehensive definition of the human race, but the student of Burns inevitably recalls the "*lang digression*" of the canine critics when he hears the phrase. "*The yellow-lettered Geordie*" is a dexterous periphrasis for the golden guinea, and "*a blink o' rest's a sweet enjoyment*" has the requisite pith and melodious beauty for a serviceable adage. Every line of the closing descriptive passage has its sovereign individual merit, and the final couplet takes rank with the favourite quotations of the language.

Glasgow. Thomas Bayne.

Mitteilungen.

Welches ist der Wert der Grammatik und wie muss sie betrieben werden?

Es kann leider niemand bestreiten, dass der fremdsprachliche Unterricht in Deutschland viele Jahrzehnte unerfreulich gegeben wurde. Die Grammatik herrschte vor, und die lebenden Sprachen wurden meist von Lehrern gelehrt, denen es dazu am Können fehlte. Ich vergesse die Platostunden nicht, in denen an dem griechischen Philosophen die Feinheiten der irrealen Konditionalsätze geübt wurden; so wenig wie die griechischen Stunden in Tertia, in denen von einem Glockenschlag zum andern unregelmässige Zeitwörter eingepaukt wurden, nicht etwa nur geistig, sondern mit einem furchtbaren Krückstock. Gewiss hat es neben diesen „klassischen" Barbaren Lehrer gegeben, welche über der Form nicht den Inhalt vergassen, und ihre Schüler in den Geist der Schriftsteller einführten, aber sie waren in der Minderheit. Diese entsetzliche Methode übertrugen die Altsprachler, die ja im Nebenamt das Französische und Englische mitabmachten, auf diese Fächer, und schlugen sogar viele Neusprachler in ihren Bann.

Gegen diese Schulfüchse erhoben sich endlich Männer, welche sagten: Kinder, so geht es nicht weiter, am wenigsten mit den lebenden Sprachen. Sie müssen in die Mitte gestellt, sie müssen gesprochen, es muss nicht bloss *über* sie gesprochen werden. Dass dies richtig ist, bestreitet heute kein Mensch mehr, er mag sonst einer Richtung angehören, welcher er wolle. Es durchgesetzt zu haben, ist das Verdienst der Reformer. Man hat es ihnen freilich damit bestritten, dass man sagte, das ist nichts Neues, sondern etwas sehr Altes. Hat man doch in den Gymnasien, so lange dort Lateinisch gesprochen wurde, es genau so gelehrt, wie wir heute Französisch oder Englisch gelehrt wissen wollen. Das mag sein, jedenfalls war mit dem Können bei den Altsprachlern auch das gesunde Lehren verschwunden, und das Alte musste wieder als vergessen ausgegraben werden. Ist doch meist das Neue nur

das Alte. Für unsere Zeit war jedenfalls das Lehrverfahren, welches das Sprechen und Lesen der betreffenden Sprache zur Hauptsache machen will. Es soll also den Reformern ihr Verdienst hierin ungeschmälert bleiben. Aber nun kommt die Kehrseite. Bei ihrem Kampfe zeigte sich, was sich in allen geistigen Kämpfen zeigt: die Einseitigkeit. Um mit dem Wust tausender vereinzelter Regeln, mit denen die Schüler gefüttert wurden, aufzuräumen, wurden alle Hilfsmittel, mit denen die ‚Alten' gearbeitet hatten, mit ausgeräumt. Sie hatten an Einzelsätzen vorwiegend gelehrt, also weg mit ihnen. Sie hatten aus der Muttersprache übersetzt, weg mit solchen Übungen. Ja, man griff das Hauptstück des formalen Sprachunterrichts, die Grammatik, an. Es hat entschlossene Reformer gegeben, welche ihr einfach den Garaus machen wollten; da die natürliche Methode, wie sie die Art und Weise bezeichneten, wie die Kinder ihre Muttersprache lernen, keine kannte, sollte der Schüler sie auch nicht brauchen. Solche Bilderstürmer gibt es wohl heute in Deutschland nicht mehr viel, wenigstens nicht in den Kreisen derer, welche die Sprachen selbst zu lehren und für die Folgen aufzukommen haben, die sich daraus ergeben. Nur die marktschreierischen Sprachschulen versprechen noch, jede lebende Sprache in vier, sechs, acht Wochen ohne Grammatik zu übermitteln.

Die zahllosen Berlitz-Schools und ähnliche Erwerbsanstalten haben nur dazu beigetragen, die Köpfe der Menge in bezug auf Spracherlernung zu verwirren. Sie machen sich anheischig, Leuten jedes Alters und Standes, mit oder ohne Vorkenntnisse, in drei Monaten, in kürzester Zeit, und wie die Versprechungen lauten, für den mündlichen und schriftlichen Gebrauch jeder fremden Sprache zu befähigen. Es fehlt bloss noch ‚wenn kein Erfolg, Geld zurück', wie bei den Bandwurmdoktoren. Dass nicht bloss Ungebildete an die Möglichkeit solcher Erfolge glauben, dafür habe ich leider sich wiederholende Beweise. Nicht bloss Primaner kommen und fragen schüchtern, ob sie es damit mal versuchen sollten, auch Studenten der Hochschule. Die darin waren, machen stets ein betretenes Gesicht und erzählen ‚es war nichts'; indessen andere rücken an ihre Stelle, und die grosse Pauke tönt weiter ‚immer rein, meine Herrschaften!' In einer anständigen Zeitung, wie die *Tägliche Rundschau* es ist, erschien in der Abendbeilage vor einiger Zeit ein begeisterter Aufsatz über diese segensreichen Institute, welche den Lernbegierigen das bieten, was die Schule ihnen zu bieten nicht vermocht habe. Ja, kann man dem grossen Publikum wegen seiner kindischen Meinung, man könne Sprachen eintrichtern, wie man Gänse nudelt, grollen, wenn unsere Fachgenossen fast dieselbe Melodie singen?

Die Muttersprache wird vom Kinde für viele Jahre nur durch das Ohr erlernt, und auch die Fremdsprache soll in erster Linie so gelehrt werden, und darum ist für den Unterricht in lebenden Sprachen zu fordern: peinlich genaue Schulung der Anfänger im Erfassen und Hervorbringen der fremden Laute, gedächtnismässige Aneignung des in fremder Sprache Gehörten und Umwandlung des so Erworbenen zu neuen Sätzen, Erwerbung eines Wortschatzes aus dem Gehörten und Gelesenen, sowie aus planmässigen Listen. Soweit sind die Forderungen der Reformer nicht nur nicht unberechtigt, sondern es ist ihnen unbedingt nachzukommen. Was sie vernachlässigen oder bewusst verwerfen, ist das Uebersetzen aus der fremden Sprache und in sie, sowie das planmässige Ueben der Grammatik. Letztere darf freilich in der Schule nicht Selbstzweck sein, und gerade weil dies besonders von den Altsprachlern so hartnäckig verkannt worden ist, erklärt sich die Ablehnung durch die Reformer. Aber *abusus non tollit usum.* Herder verlangte, dass Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik gelernt werde. Das ist, wie so viele Herdersche Gedanken, ein schillernder Satz, der, je nachdem man ihn betrachtet, anders aussieht, etwas Wahres und ebenso viel Falsches enthaltend. Die Grammatik stammt aus der Sprache, aber gelernt wird sie daraus kaum bei der eigenen, bei der fremden nur, wenn man sie viele Jahre ununterbrochen hört, und auch dann nur unsicher: Sprache soll nicht aus der Grammatik allein, nicht einmal vorwiegend gelernt werden; auch die Grammatik kann ein gut Teil fremde Sprache lehren.

Die Grammatik ist nun einmal in Verruf gekommen. Man gibt zwar zu, dass sie nötig ist, aber nur als nötiges Uebel, so wie manche andere Dinge, von denen man nicht gern spricht. Sie ist wirklich zur *partie honteuse* des Sprachunterrichts geworden. Man lese nur einmal die Vorreden der wie Sand am Meer erscheinenden englischen Grammatiken. Jede rühmt sich erstens, dass sie „den Lehrplänen gemäss“ eingerichtet ist, und sodann, dass sie „nur das Notwendigste“ bringt. Da sie fast ausnahmslos nichts Neues bieten, so fragt man sich zwar, wozu sich die Verfasser die Mühe geben, sie zu schreiben. Das Ideal wäre doch, zwei Pappdeckel mit der Inschrift *Englische Grammatik* zu veröffentlichen; dieses Notwendigste könnte jeder anerkennen.

Glauning in der zweiten Auflage seiner *Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts*, München, H. Beck, 1903, verlangt, „sie solle sich beschränken auf das, was vom Deutschen abweicht, und auf das, was die Schüler wirklich nötig haben.“ Mit solchen inhaltslosen Redensarten soll diese wichtige Frage abgetan sein! Was englisch ist, weicht als solches vom Deutschen ab, sonst

wäre es Deutsch. Und nach welchem Massstab misst Glauning das Nötige? Für den, der selbst ein Bettler sein will, ist das Meiste unnötig. Was heisst überhaupt Schüler? Ist damit ein Tertianer oder ein Primaner, ein Gymnasiast, ein Realschüler, ein Oberrealschüler, ein Realgymnasiast gemeint? Ein Schüler oberer Klassen hat doch ganz andere Bedürfnisse, als der von mittleren und einer von Anstalten, wo selbständiger Gebrauch der fremden Sprache gefordert wird. Es muss einmal offen herausgesagt werden, dass es den wissenschaftlichen Sinn von uns deutschen Neusprachlern nicht ehrt, dass wir uns Jahrzehnte lang eine solche leere Redensart wie „das Notwendigste“ ins Gesicht werfen lassen, ohne von den Rednern sofort eine Erklärung, was sie darunter verstehen, zu verlangen. Diogenes warf seinen hölzernen Trinkbecher fort, als er einen Knaben aus der hohlen Hand trinken sah. So können wir, wenn wir uns dem Nullpunkt in bezug auf den Inhalt der Grammatiken fast genähert haben, den schäbigen Rest auch noch hinterher werfen; kommt man über den Kopf, so kommt man auch über den Schwanz. Viele Lehrer, denen die heutige Verkümmerung der Grammatik und des grammatischen Unterrichts nicht passt, sind doch kleinlaut, erstens, weil sie fürchten, als Grammatiker gebrandmarkt zu werden, sodann auch, weil die eingeführte Grammatik keinen erfreulichen Betrieb erlaubt. So müssen wir denn einmal die Frage aufwerfen: Welches ist die Rolle der Grammatik im Schulunterricht? Mit blossen Bejahungen und Verneinungen dürfen wir uns nicht zufrieden geben. Wir müssen unter allen Umständen verlangen, dass, wenn ein bestimmtes Unterrichtsmittel angegriffen oder ein neues empfohlen wird, immer saubere Gründe gegeben werden. Es geht nicht an, dass jemand auftritt und allem Volk verkündet: „das ist geistlos, das ist zu schwer, das gehört nicht in die Schule.“ *Browbeating* gilt nicht. Mit einer verachtungsvollen Handbewegung darf eine Sache nicht abgetan werden. Aber sicher haben sich viele einschüchtern lassen, weil jemand von angesehener Stelle die Grammatik für einen Unfug, für die Schule wenigstens, erklärt hat. Sie sahen alle die prachtvollen Stickereien am Kleide des Königs, bis das Kind kommt und ruft: „Der König ist ja nur in Unterhosen.“ Also nochmals: welches ist die Rolle der Grammatik in der Schule?

Zunächst lohnt es, sich einmal darüber klar zu werden, was die Grammatik ist. So klipp und klar, wie es scheint, ist das nicht. Sie ist die Zusammenfassung einzelner Sprachformen unter gemeinschaftliche Gesichtspunkte, welche Zusammenfassungen man „Regeln“ nennt. Dass die einzelnen Formen gelernt werden müssen, *sofern sie üblich* sind, wird auch der wildeste Naturalist nicht be-

streiten. Die Zusammenfassung ist doch aber ebenfalls zweifellos eine Vereinfachung, sie bringt Ordnung in die Menge sonst zusammenhangsloser und darum viel schwerer zu behaltender Tatsachen, wie man sich in einer Stadt mit einem Plan in der Hand schneller zurechtfindet als ohne ihn. Sodann regt sie das Denken an. Es soll der Wert der Grammatik als geistbildend — die Herren vom Gymnasium haben das ebenso schön klingende wie sinnlose Wort „Formale Bildung“ geschaffen — nicht sehr hoch gestellt werden; dazu hat eine jede Sprache des scheinbar Regellosen zu viel und können diese Ausnahmen nur mit tiefen Kenntnissen der älteren Zeitabschnitte der Sprache verständlich gemacht werden. Aber die Grammatik zeigt doch dem Lernenden, wie die betreffende Sprache arbeitet, was ihre Vorzüge, ihre Mängel sind, und sie ermöglicht, sie bequem mit anderen, schon bekannten Sprachen zu vergleichen. Das beschäftigt den Geist und steht als geistige Tätigkeit höher als das bloss mechanische Einprägen von Fall zu Fall. Ja, sagen andere, diese Eigenschaften der Grammatik erkennen wir an, aber wir wollen die Regeln aus der Sprache selbst ableiten lassen. Hier kommen wir wieder zu einem Punkt, von dem man sich wundern muss, wie diese Forderung so lange unbesehen hat aufgestellt werden können. Mit der Psychologie dieser Richtung ist es erstaunlich schwach bestellt. Doch das soll weiter unten noch besprochen werden.

Dass der sprachliche Unterricht in der Schule sich unter keinen Umständen mit blossen Lesestücken, auch wenn sie noch so gut durchgearbeitet werden, begnügen kann, davon hat mich lange Erfahrung überzeugt. Es ginge allenfalls, wenn man den ganzen Unterricht in eigenen Händen hätte. Nun lehren aber an einer höheren Schule oft vier bis sechs in den neueren Sprachen allein. Einer übernimmt eine Klasse vom andern, und jeder muss wissen, auf was er sicher rechnen kann. Er muss eine Summe von grammatischen Kenntnissen, über die man sich an der betreffenden Anstalt für jede Stufe geeinigt hat, zu einem bestimmten Zeitpunkt zu verlangen das Recht haben, so dass er seinen Vorgänger, wenn sie fehlen, verantwortlich machen kann. Ebenso sollte es mit dem Wortschatz sein. Wo das nicht ist, reisst heillose Zuchtlosigkeit ein, jeder bläst sein Instrument nach eigenem Geschmack; das gibt aber keine Harmonie, sondern eine Katzenmusik. Die ödeste grammatische Paukerei hat keine schlimmeren Wirkungen als diese Zerfahrenheit.

Ich habe Lehrer gekannt, die sich zu den Reformern zählten, und denen deshalb „das Lesen die Hauptsache war“. Nun ja, man las; das war gemütlich und für beide Teile nicht anstrengend, die „öde Grammatikpaukerei“ war ausgeschlossen. Es wur-

den Sprechübungen veranstaltet, die darin bestanden, dass von Seite so und so der Lehrer das Gelesene in Frageform, die Jungen in Antwortform wiederkäuten; die vorgeschriebenen schriftlichen Klassenarbeiten bestanden „in freier Wiedergabe des Gelesenen", d. h. es war Seite so und so als Gegenstand des am folgenden Tage abzufassenden Schriftstücks bezeichnet worden; und die Jungen waren nicht so dumm, sich nicht vorzubereiten. Von 45 Arbeiten waren unter solchen Umständen 46 genügend. Der Unglückliche, der eine solche Klasse weiterzuführen hatte, konnte, wenn er ein „Grammatist" war, nun seiner Leidenschaft, zu pauken, frönen, denn ausser seinem Pensum war ihm das vorige freundlich überlassen. Wenn man witzig gesagt hat, dass bei der Plœtzischen Methode — beiläufig gesagt, hatte Plœtz mehr Witz und Sachkunde in seinem kleinen Finger, als viele seiner Schmäher in der ganzen Hand — der Lehrer den Schülern immer nur um eine Lektion voraus zu sein braucht, so sehe ich nicht ein, warum er bei der oben geschilderten ihnen mehr als eine Seite aus dem Lesebuch voraus sein müsse. Jedenfalls konnte man bei jener nicht so „beschuppen". Was der Amtsgenosse mit den Schülern gelesen, wie er den Lehrstoff ausgenutzt hat, das entzieht sich jeder Nachprüfung; aber hier kann man ihn stellen. Den Forderungen des grammatischen Pensums muss der Durchschnitt seiner Schüler, besonders, wenn er sie als versetzungsreif bezeichnet hat, genügen, sonst hat er seine Schuldigkeit nicht getan. Es sollte deshalb jeder Lehrer das Recht haben, der Prüfung einer Versetzungsklasse, die er zu übernehmen hat, in Gegenwart des Direktors beizuwohnen und seine Beobachtungen zur Niederschrift zu geben. Einem tüchtigen Lehrer kann eine solche „Abnahme" nur angenehm sein, da einem Kollegen, der seine Versäumnisse durch Schimpfen auf die schlecht versetzten Schüler zu verdecken sucht, von vornherein das Wasser abgegraben ist; den anderen Herren aber wird damit ein heilsamer Schreck eingejagt. Heute ist man gegen Amtsgenossen, die schlecht arbeiten und gut versetzen, machtlos. Wenn einige Wochen nach der Versetzung ins Land gegangen sind, so ist es unmöglich zu beweisen, dass gebummelt worden ist; im Gegenteil, der andere Herr kann freundlich lächelnd entweder dies dem Nachfolger zuschieben oder von zu grossen Ansprüchen reden; sodann vermeidet man aus kollegialischen Rücksichten solche Erörterungen möglichst.

Aber auch da, wo jeder seine Pflicht tut, muss der grammatische Unterricht ein fester Bestand sein und sich als roter Faden durch den Sprachunterricht der ganzen Schule ziehen, nicht als Hauptsache, sondern eben als Leitfaden. Auch mir ist dessen *Ziel auf der* Schule die schliessliche Einführung in fremdes Geistes-

leben, sowie eine gewisse Fertigkeit, die fremde Sprache zu sprechen. Aber so wahr es ist, dass bei einseitigem grammatischen Unterricht weder das eine noch das andere je erreicht wurde, so sicher ist auch, dass bei dem blossen Schmökern nicht viel mehr herauskommt.

Dem Vorurteil, dass die Grammatik trocken sei oder auch nur den Schülern so erscheine, muss ich entgegentreten; ich kann mich natürlich da nur auf meine Erfahrung berufen. Ein kleiner Abschnitt, klar dargestellt und mit einfachen Beispielen belegt, verfehlt nicht, ihre Teilnahme wachzurufen. Aber da hapert es eben. Die Ausführungen des Lehrers sind ebenso häufig wie die der Grammatiken wirr oder schwerfällig, nicht der Fassungskraft der jugendlichen Hörer angepasst, oder schlecht erläutert oder ermüdend lang. Denn das sei gleich gesagt: Man setze die Grammatik in kleinen Gaben vor, dann wird sie gern genommen; keinesfalls opfere man ihr mehr als ein Drittel der Lehrstunde, sei es dass sie in mündlicher oder schriftlicher Form geübt werde; dafür auch *nulla dies sine grammatica.*

Die alten Philologen haben Jahrzehnte lang — jetzt soll sich ja alles völlig geändert haben — ihren Schülern die Grammatik verekelt, indem sie die veralteten Dinge als besonders wichtig behandelten, so dass die Schüler gar nicht zu dem Gefühl kamen, dass das alles irgend einen Nutzen habe. Sobald diese aber merken, dass die Grammatik nur eine klare Formulierung des sprachlich Geltenden, täglich neu Gesprochenen ist, dass also, wer zur Sprache gelangen will, sie so nötig braucht, wie der Wanderer Karte und Kompass, so sind sie sehr dahinter her. Zunächst allerdings nur von Fall zu Fall, wie eben auch die Karte hervorgezogen wird; allmählich wächst aber auch die Lust an einer planmässigen Betrachtung ganzer Gruppen. Man sollte also in den mittleren Klassen planmässige Grammatik in kleinen Gaben verabfolgen, aber gründlich und in häufiger Wiederholung; in den oberen aber dem Schüler Aufgaben stellen, wie in den anderen Wissenschaften, d. h. er muss einen zusammenhängenden Vortrag halten, z. B.: Wie ersetzen das Französische, das Englische die alten Kasus? — Wie hat das Französische die Absicht, sich betonte und unbetonte Fürwörter zu schaffen, durchgeführt; wie weit das Englische? — Welche Rolle kommt der Wortstellung in den genannten Sprachen zu? — Welche lautlichen Erscheinungen beobachtet man bei der gleichartigen Bildung des Plural und des Zeitworts im Englischen? — Das französische Fragefürwort. Gib alle Formen an. Sonderung nach ihrer Stellung beim Zeitwort oder allein. Welche kommen nur für Personen in Anwendung; welche nur für Sachen? Sämtliche, die für das Subjekt, sowie sämtliche, die für das re-

gime in Betracht kommen. — Die Bildung des Adverbs. Die Ausnahmen von der Hauptregel. — Wann müsst ihr den Subjonctif anwenden? Die Tatsachen ohne Erklärung. Lässt sich ein leitender Gesichtspunkt dabei erkennen? Erkennt man dabei Widersprüche? (Hier greift zur Lösung die Sprachgeschichte ein.) — Vergleich des französischen Subjonctif mit dem deutschen Konjunktiv. Hierdurch wird der Vortragende genötigt, einmal in die Tiefen seiner eigenen Sprache, deren Grammatik auf unseren höheren Schulen fast ganz vernachlässigt wird, zu tauchen. — Die Grundbedeutung von *de* und *à* verfolgt in deren Anwendungen. — Die Anwendungen des Partizips. — Wie ersetzt der Franzose die deutsche Wortzusammensetzung? — Die Stellung der Satzteile im Fragesatz. Wie weit stimmen die beiden Sprachen überein; worin weichen sie ab? — Wo steht das Objekt in den verschiedenen Sätzen? Wann hinter, wann vor dem Zeitwort?

Nur beiläufig will ich erwähnen, dass ich auch den Wortschatz planmässig lernen und wiederholen lasse, d. h. meist nach sachlich zusammengehörigen Gruppen; in den oberen Klassen auch gelegentlich nach Familien, d. h. Wörtern, die sich von einem Grundwort ableiten lassen. Ich muss aber ehrlich bekennen, dass, seitdem die Zahl der Stunden für das Französische herabgesetzt worden ist, ich für diese Wiederholungen kaum noch Zeit finde, und sie für das Englische ganz aufgegeben habe, wenn ich nicht in bezug auf Aussprache und Grammatik genügend vorbereitete Klassen bekomme. Leider werden diese im hohen Grade geistbildenden und durchaus wissenschaftlichen, die Einsicht in die Sprache ebenso wie die Klarheit des Vortrags fördernden Uebungen, wie es scheint, auf den Universitäten ganz vernachlässigt. Mit dem Einwand, dass das Schulkram sei, den sich anzueignen noch Zeit genug sei, wenn sie anfangen zu „schustern", komme man nicht. Was ich hier fordere, ist nicht nur Wissenschaft, sondern eine sehr schwierige Wissenschaft, und die Herren Kandidaten stehen ihrem Vermögen nach nicht über ihm, zu dem sie sich schliesslich herablassen müssen, sondern u n t e r ihm. Dies am Phantom zu beweisen, bin ich jeden Tag bereit. Darum sei an die akademischen Vertreter des Englischen und Französischen die dringende Bitte ausgesprochen, diesen Zweig der wissenschaftlichen Ausbildung, der zugleich der Praxis sofort zugute kommt, tüchtig zu pflegen, und den jungen Herren den Hochmut, mit dem sie die Grammatik der lebenden Sprache meist betrachten, mit dem Verfahren des Sokrates gründlich auszutreiben, d. h. ihnen zu zeigen, dass sie nichts wissen, und viele Mühe anzuwenden haben, um darin etwas zu wissen. Sehr gut wäre es deshalb, in der Staatsprüfung einen *solchen Vortrag* zu verlangen. Um Missverständnisse zu vermeiden,

hebe ich hervor, dass ich nicht gesagt haben will, dass kein Hochschullehrer darauf Wert lege. Vielleicht sprechen sich einige Herren einmal darüber schriftlich oder bei einer der wissenschaftlichen Zusammenkünfte aus.

Den Lesestoff brauche man im allgemeinen nicht zu grammatischen Erörterungen; sie würden die Aufmerksamkeit der Schüler von ihm abwenden und ihnen den Geschmack daran verderben. Sie haben genug zu tun, sich dem Inhalt hinzugeben, deshalb sollen schon die sachlichen Erklärungen auf ein knappes Mass beschränkt werden. Lieber wähle man eine gute Ausgabe mit Anmerkungen, die dem Schüler ermöglicht, in aller Ruhe die Erläuterung zu Hause nachzulesen. Durch Fragen kann sich der Lehrer leicht überzeugen, dass dies geschieht; nach meiner Erfahrung stöbern sie aber mit Vergnügen darin herum, was ja auch begreiflich ist. Wohl aber soll man beim grammatischen Unterricht auf den Lesestoff zurückgreifen, wenn dort gute Beispiele zu finden sind; man kann auch beim Lesen einen Wink geben: Kinder, merkt euch diese Stelle mal, und streicht sie euch an! Es hat das den Reiz für sie, dass sie sich in bekanntem Lande fühlen, und es zeigt ihnen, dass Grammatik nichts weiter als aus den sprachlichen Tatsachen ausgezogene Regeln sind, nicht etwas, das als unabhängige klapperdürre Wissenschaft, Gott weiss zu welchem Zweck, von den Philologen in die Welt gesetzt worden ist. Das mag manchem selbstverständlich klingen, ich erinnere mich aber noch des Staunens, als ich auf dem Gymnasium nach jahrelangem erbittertem Kampfe mit der lateinischen Grammatik, bei dem ich immer unterlag, zufällig entdeckte, dass die Schriftsteller so zu sagen auch Grammatik enthielten. Besonders benutze man den Lesestoff zur Erläuterung aller der sprachlichen Erscheinungen, welche unbedingt einen Zusammenhang erfordern, wie die Lehre vom französischen *Passé défini* und *Imparfait*, vom englischen Präteritum und fälschlich so benannten Perfektum, die Bedeutung der Konjunktionen, die Satzfügungen überhaupt. Aber dann sage man seinen Hörern, dass man damit Grammatik treibt.

Das Nachschlagen in der Grammatik muss so sehr in den Vordergrund gestellt werden, dass der Schüler allmählich darin völlig zu Hause ist. Er muss in dieser Beziehung nicht den geringsten Unterschied zwischen ihr und dem Wörterbuch zu machen gewöhnt werden. Bei jedem Fehler, den er bei den schriftlichen Uebungen gemacht, hat er an den Rand der Verbesserung die Zahl des verletzten Paragraphen zu setzen; ebenso soll bei mündlichen Fehlern, die zu vermeiden waren, weil der betreffende Paragraph schon durchgenommen war, der Lehrer kurz seine Nummer rufen. Natürlich wird er sich nicht stets da-

mit begnügen, sondern öfter die Regel selbst aufsagen lassen. Ein gedeihlicher Betrieb der Grammatik ist also nur möglich, wenn Lehrer und Schüler in dem Lehrbuch gleich gut Bescheid wissen. Die Frage, ob man Grammatik von Fall zu Fall treibt, und an eine Zusammenfassung erst geht, wenn genügend Einzelfälle dagewesen sind, oder sie dogmatisch von Abschnitt zu Abschnitt treibt, lässt sich nicht mit einem Schlagwort lösen. Dass jenes Verfahren für sich genommen das gesundeste ist, weil alles Allgemeine sich erst aus dem Besonderen entwickelt, daran hege ich keinen Zweifel. Aber ebenso zweifellos ist, dass sie nur sich anwenden lässt, wo ein Lehrer und ein Schüler vorhanden sind. Wo jener diesen ans Endziel führen darf, da behält er jederzeit die Uebersicht, wo sein Schüler gestern stand, wo er heute steht, und was ihm noch fehlt. — Also, auch wenn man der Grammatik nicht mehr die zentrale Stellung zugesteht, die sie vielfach früher inne hatte, so muss man anerkennen, dass klare Einsicht sowohl in die Bildungsgesetze der fremden Sprache, wie ein festes sprachliches Wissen und Können ohne sie völlig unmöglich sind. Der Schüler muss deshalb fortschreitenden und zusammenhängenden Unterricht in der Grammatik und er muss dazu ein Lehrbuch haben. Wie soll nun jenes Lehrbuch beschaffen sein?

Die zwei hauptsächlichen Forderungen, welche an eine Schulgrammatik zu stellen sind, sind erstens, dass sie nur sprachlich Richtiges und als solches Anerkanntes bringe, und zweitens dass ihre Regeln richtig und dazu fasslich abgefasst seien. So ausgesprochen, klingen diese Forderungen selbstverständlich, aber wie bei so vielen solcher Forderungen ist es sehr schwer, ihnen nachzukommen. Ich muss nun, so anmasslich es klingen mag, behaupten, dass die neusprachlichen Grammatiken, deren wir uns in Deutschland bedienen, besonders im zweiten Punkt nicht den bescheidensten Ansprüchen genügen, und dass die englischen noch weiter darin zurück sind als die französischen.

Eine gute Grammatik darf nicht blosse Formen ohne Inhalt lehren. O nein, ihr Inhalt kann so gediegen sein, wie der einer gehörten oder gelesenen Geschichte; es ist nur Inhalt, der nach festen Gesichtspunkten geordnet worden ist. Das kann eine Grammatik leisten, wenn sie ihre Regeln an lebendigen, leicht verständlichen und verständigen Sätzen erläutert; und wenn sie nicht bloss Wörter, sondern auch den Gebrauch dieser Wörter lehrt. Ihre Beispiele müssen so beschaffen sein, dass sie ohne Rest auswendig gelernt werden können, und jeder einzelne so gelernte Satz eines Tages im Gebrauch der Sprachen wieder Verwendung finden kann. Alles unnütze Beiwerk, wie es die meisten *aus dem* Zusammenhang gerissenen, Schriftwerken entnommenen

Sätze bieten müssen, ist dabei von Uebel. Auch das erscheint wieder selbstredend, aber man prüfe einmal die landläufigen Grammatiken darauf und man wird erstaunt sein, bei wie wenigen die Verfasser sich dieses Ziel auch nur als erstrebenswert hingestellt haben können. Wenn ihr aber nicht genügt wird, so hat kein Lehrer das Recht, das Auswendiglernen von Beispielen zu verlangen, zumal er auch keine Zeit hat, sich mit deren Erläuterung lange aufzuhalten.

Die Beispiele müssen der von den Gebildeten des fremden Volkes heute gesprochenen Sprache entnommen werden. Eine Ausnahme zu machen ist natürlich geboten, wenn für den dichterischen oder altertümlichen Gebrauch eines Wortes, einer Wendung Erläuterungen gebracht werden sollen. Die niedrige Volkssprache sollte nur, wenn es durchaus nötig ist, gestreift werden; am besten hält man sie dem Schüler aus sittlichen und sprachlichen Gründen ganz fern. Der ältere Sprachstand lässt sich für höhere Klassen nicht umgehen; so gut wie man von einem Schulwörterbuch Berücksichtigung des Shakespeare'schen Gebrauchs, wenigstens für die in den höheren Schulen gelesenen Stücke, verlangt, so muss dies auch bei der Grammatik geschehen; aber natürlich muss der Schüler immer erinnert werden, wenn Veraltetes erwähnt wird.

Für das Englische, das ja, wie ich nicht müde werde zu wiederholen, nicht in gleicher Art wie das Französische gelehrt werden kann, sondern wegen der Kluft, die zwischen Schreibung und Aussprache gähnt, besondere Hilfen verlangt, ist als fast unerlässliche Beigabe eine Umschrift aller Sätze zu fordern, so dass, nachdem sie in der Schule vom Lehrer vorgelesen worden sind, jeder einzelne Schüler sie sich richtig einprägen kann. Solange ich Englisch lehre, plagt mich Tag für Tag die Erscheinung, dass die Jungen sich zu Hause Unsinn einlernen, und dass gerade den Fleissigen ihr Eifer zum Verderben wird; der hilflose Blick, der einem, wenn man tadelt, zugeworfen wird, ist zugleich ein Blick berechtigten Vorwurfs, der da fragt: Ja, wie soll ich es denn machen? Ich habe infolgedessen diesen Punkt mit ihnen oft erörtert, und immer kehrt die Klage wieder: „Wenn wir Montag, Donnerstag und Sonnabend Englisch haben, so können wir die Aussprache aller der neuen Wörter nicht behalten! oft glauben wir auch, sie behalten zu haben, und dann ist es falsch. Können Sie uns denn nicht ein Mittel sagen, Herr Doktor, wie wir sie behalten können?" Und das hat mich zu der Ueberzeugung geführt, dass ohne Umschrift ein gedeihlicher Unterricht im Englischen ausgeschlossen ist, besonders als ich sah, dass einzelne Pfiffikusse sich eine eigene Art Lautschrift erfunden hatten, mittels deren sie sich das Gehörte für den häuslichen Gebrauch

phonographierten. Natürlich muss die Lautschrift ihnen so vertraut werden, dass sie sie jederzeit zu Notizen verwenden können. Meine Versuche haben mir erstens gezeigt, dass das sehr schnell geht, dass die Schüler begierig danach greifen, und dass das, was ich besonders fürchtete, die Unsicherheit in der Rechtschreibung, nur in der ersten Zeit auftritt, bald aber verschwindet; die beiden Schriftbilder vergesellschaften sich allmählich, so dass eins das andere rein hervorruft, ebenso wie bei gut Unterrichteten das Schriftbild der hergebrachten Schreibung das richtige Lautbild, d. h. die richtige Aussprache des Wortes. Wer mir das nicht glaubt, muss jedenfalls eigene Versuche machen. Ich bin früher in bezug auf Umschrift selbst ein ungläubiger Thomas gewesen.

Die Fachgenossen, welche sich gegen die Umschrift sperren, sehen nicht, wie komisch ihr Widerspruch ist. Während sie ihr nämlich die Tür, welche zur Grammatik führt, zuhalten, lassen sie mehrere andere sperrangelweit offen stehen, die zum Schulwörterbuch und den Schulausgaben. Dort darf sie unbehelligt Schaden stiften. Wäre sie nur halb so schlimm, als man sie macht, so müssten die Jungen, und die Mädchen dazu, überhaupt kein englisches Wort mehr schreiben können, denn es ist nichts Seltenes, dass sie kurz nacheinander vier verschiedene Verfahren benutzen müssen. Um als Beispiel meine Anstalt zu nehmen. In Tertia müssen sie den Sonnenburg entziffern, in Untersekunda lesen sie Ausgaben aus der Velhagen und Klasing'schen oder der Freytag'schen Sammlung; daneben benutzen sie als Wörterbuch Muret-Sanders, Schmidt-Tanger, Grieb-Schröer, Thieme, James, Kellner.

Was soll nun eine gute Schulgrammatik an Regeln enthalten? Mögen die Bedürfnisse der Anhänger des *cheap and nasty* Grundsatzes gering sein, die des Schülers sind es nicht. Je höher er aufsteigt, und je mehr er sowohl von der fremden Sprache liest als hört und selber spricht, um so häufiger werden die Zweifel, was denn Rechtens für sie ist. Wohl hat er den Lehrer, der ihm Auskunft erteilt, aber bei seiner häuslichen Tätigkeit will er einen zuverlässigen Berater haben. Eine Schule, die auf den Namen einer höheren Anspruch macht, muss ihm ein Buch in die Hände geben, das ihm Rat und Hilfe in allen nicht ganz ungewöhnlichen Fällen gewährt, nicht eins, das auch nicht viel mehr weiss, als er selbst. Es ist mir oft genug begegnet, dass die Schüler oberer Klassen mit geringschätzigem Lächeln von den an der Schule eingeführten Lehrbüchern sprechen, die regelmässig versagten, wenn man etwas brauchte. Es ist geradezu eine Unehrlichkeit, bei der Abfassung schriftlicher Arbeiten oder für den *mündlichen* Gebrauch Dinge als bekannt voraus zu setzen, von

denen nicht eine Silbe in der Schulgrammatik erwähnt ist. Eine, die diesen Namen verdient, muss so beschaffen sein, dass der Lehrer jederzeit auf einen Paragraphen verweisen kann. Nun kann man einwenden, dann wachse der Stoff ins Ungeheure, so dass sich niemand mehr darin zurecht finde. Das ist nicht notwendig der Fall. Natürlich muss der Verfasser Ordnung hineinbringen; er tut gut, ihn so zu gliedern, dass auch äusserlich zu erkennen ist, was auch der Anfänger wissen, was späteren Stufen vorbehalten bleiben muss, und was nur zur Aufklärung als Anmerkung hinzugefügt wird. Sodann soll ja das Buch, wie immer wieder hervorgehoben werden muss, zuerst ein Nachschlagebuch sein. Bei einem solchen kommt es aber auf den Umfang viel weniger an, als auf Gediegenheit, Inhaltsreichtum und Verlässlichkeit. Damit erledigt sich auch der Vorwurf, dass eine Grammatik zu viel bringe. Sie kann selbst für die Schüler — wenigstens nicht die einer neunklassigen Schule, welche die neueren Sprachen als Hauptfächer ansieht und für die Hochschule vorbereiten will — gar nicht umfangreich genug sein, vorausgesetzt, erstens, dass sie alles Ungewöhnliche und Veraltete ausschliesst, und zweitens, dass ihre Fassungen klar sind und die Anordnung lichtvoll ist. Diese Art Grammatiken wollen für das Französische und Englische noch geschrieben werden.

Wie viele Leute haben sich einmal klar gemacht, was eigentlich nötig ist, damit eine tadellose Regel zustande komme? Zunächst muss man auf das Gemeinschaftliche einer Anzahl sprachlicher Erscheinungen aufmerksam geworden sein. Dann muss man sämtlicher hierher gehöriger Tatsachen durch geduldige Beobachtung habhaft zu werden suchen. Das scheint manchem leicht, ist aber sehr schwer. Ich habe z. B. unternommen, alle englischen Zeitwörter, die Gerundium oder Infinitiv fordern, oder beides zulassen, festzustellen. Vordem war das schlechthin, abgesehen von einem Dutzend, die sich durch alle Lehrbücher schleppten und wie die Statisten auf der Bühne immer von neuem erschienen, nirgends zu erfahren. Das hat mich Jahre des Sammelns und Fragens gekostet. Genau so war es mit der Umgrenzung des Gebrauchs von *one* bez. *ones* als Vertreters für ein Hauptwort, der Behandlung von Wörtern in Pluralform; der Zeitwörter, welche rückbezügliches Fürwort heischen oder zulassen oder ablehnen; der Umstandswörter in der Form des Eigenschaftsworts, der Modalwörter, welche die verschiedenen Zeitwörter des Willens verlangen oder erlauben; eine klare Uebersicht dessen, was *shall* und *will* heute alles noch heissen, was sie nicht mehr heissen können; des Gebrauchs von *elder, eldest*. Es gibt nicht eine einzige Grammatik, welche einen gemeinschaftlichen Gesichtspunkt für die Bil-

dung der Mehrzahl der Hauptwörter, der dritten Person der Einzahl des Präsens Indikativi, des angelsächsischen Genitivs entdeckt hat. Sie gehen alle vom Buchstaben, nicht vom Laut aus.

Das grammatische Gesetz, die Regel, ist nun die in Worte gefasste Feststellung des gemeinschaftlichen Zuges, welcher eine Gruppe von grammatischen Einzeltatsachen beherrscht; sie wird gewonnen durch deren Beobachtung, ist aber damit noch nicht in der Welt. Von all den Gebildeten, welche ihre Muttersprache richtig sprechen, ist nicht einer, wenn er nicht zugleich berufmässiger Grammatiker ist oder ihm die Regel schulmässig mitgeteilt wurde, imstande, die Regel für irgend eine Gruppe anzugeben. Man frage doch einmal einen gebildeten Deutschen, wann er ein Adjektiv stark, wann schwach beugt, wann er Umlaut eintreten lässt, wann nicht, wann er das Zeitwort ans Ende stellt, wann er das Subjekt umtreten lässt. Bei der Durchmusterung der landläufigen in Deutschland verfassten Grammatiken der englischen Sprache habe ich zu meinem Befremden gefunden, dass von den dort gegebenen Fassungen nicht ein Viertel haltbar ist. Die Probe ist ja immer leicht zu machen; man verfährt genau nach der Angabe und sieht zu, ob sich sprachlich Richtiges ergibt. Die Wissenschaft der Fassungen ist noch in den Kinderschuhen, und es ist offenbar noch kein Bedürfnis dafür da, sonst hätte nicht ganz ungereimtes Zeug sich Jahrzehnte lang in Büchern, welche viele Auflagen erlebt haben, von vielen Kritikern besprochen worden sind und von Hunderten, vielleicht Tausenden von akademisch gebildeten Lehrern benutzt werden, fortschleppen können. Für die Kunstleistung guter Fassungen scheint es nur wenige Kenner zu geben. In dieser Hinsicht lassen französische wie englische Lehrbücher gleich zu wünschen übrig.

Das Englisch, das als Sprachstoff in den Einzelsätzen geboten wird, ist ebenfalls vielfach so traurig, dass man es nur als *English as she is spoke* bezeichnen kann. Im Vergleich dazu sind die französischen Grammatiken ihren englischen Genossen weit über.

Leider sind die Mehrzahl unserer vorhandenen Grammatiken derart, dass sie auch nur die oberflächlichste und wohlwollendste Prüfung nicht bestehen, ja, dass es einzelne in allen Teilen Deutschlands gebrauchte, also anerkannte gibt, bei denen jede zweite Regel zu beanstanden ist. Das klingt sehr hart; wer aber den Beweis verlangt, der mache mir ein Lehrbuch namhaft und bestreite meine Behauptung; ich will dann versuchen, sie gutzumachen. Daraus muss man entweder den Schluss ziehen, dass sie alle liederlich gearbeitet sind, oder dass die Aufstellung von Regeln ein so schwieriges Geschäft ist, dass ein einzelner Fachmann sie *überhaupt nicht* bewältigen kann. Dann fällt aber ohne weiteres die

Möglichkeit, sie von Schülern im Unterricht ableiten lassen zu wollen. Selbst wenn sie das reiche Material, das zur Ableitung von Regeln unerlässlich ist, zur Hand hätten, so würde ihnen die logische Schulung, darin das Gesetz zu erkennen, völlig fehlen. Ja, wenn ihnen der Sprachstoff zur Verfügung gestellt und die Regel selbst, die über ihm schwebt, vom Lehrer angedeutet würde, so vermöchte nicht einer unter tausend Schülern eine Fassung zu finden, die alle Fälle umfasste, die weder zu eng noch zu weit wäre. Wer sich mit den widerspenstigen Fassungen je in seinem Leben herumgeschlagen hat, der weiss davon ein Lied zu singen. Es dauert oft Jahre, ehe man den springenden Punkt gefunden, und auch wenn einem das gelungen ist, so übersieht man einzelne Fälle, die zu einer Einschränkung zwingen; oder man hat willkürlich eine Beschränkung vorgenommen, von der man zu seiner Beschämung später sieht, dass sie den Tatsachen nicht entspricht.

Ein Körnchen Vernunft liegt ja auch jener Forderung zugrunde. Wohl kann man für die einfachsten Tatsachen des Sprachlebens die geistige Arbeit der Schüler anregen und sie dies oder jenes Regelchen, besonders der Formenlehre, mit des Lehrers Hilfe finden lassen. Für alles, was Syntax heisst, jedoch ist das schon deshalb unmöglich, weil ihnen der zur Ableitung von Regeln nötige Sprachstoff fehlt und sie ja, selbst wenn sie die richtige Regel erraten hätten, nicht wissen könnten, ob sie nur möglich oder verbindlich ist.

Die Gesetze der Grammatik stehen denen der Logik, der Mathematik, der Naturwissenschaft als gleichartig zur Seite. Sie werden auf gleiche Weise gewonnen und dienen demselben Zweck. Ist ein Logiker, ein Mathematiker, ein Naturforscher aber schon so hirnverbrannt gewesen, die Ableitung der allgemeinen Gesetze seiner Wissenschaft Schülern übertragen zu wollen? Sie alle wissen zu gut, dass es vieler leitender Männer ihres Faches aus vielen Jahrhunderten bedurft hat, um dem spröden Stoff seine Formeln abzuringen. Nur wir Neusprachler sind auf den Einfall gekommen, Männerwerk Kindern zuzumuten.

Die Grammatik einer jeden Sprache hat man in erster Linie aus sich selbst zu entwickeln; so, wie sie demjenigen, welcher sie als Muttersprache spricht, Aufschluss über ihr Wesen geben würde. Nicht hineinzutragen dagegen in sie sind Anschauungen, welche nicht ihr angehören, sondern einer anderen Sprache, z. B. der des Ausländers, welcher sie lernen soll. Freilich kann man beim Unterricht dessen Sprachform, die für ihn die bekannte und mächtigste ist und von welcher er immer ausgehen wird, nicht ausser acht lassen; aber man hat dann reinlich zu scheiden und ihn immer darauf aufmerksam zu machen, wenn man die beiden Sprach-

formen vergleicht und besondere Regeln für die Uebersetzung aus der einen in die andere gibt. Das ist Uebersetzungsgrammatik. In fast allen unseren Lehrbüchern wird aber ein greulicher Mischmasch betrieben; davon sind die besten nicht auszunehmen. Da ist denn *I could not have come earlier* Ersatz des konditionalen Plusquamperfekts durch das Imperfekt mit nachfolgendem Infinitiv Perfekt des Hauptverbs *(Lehrb. d. Engl. Spr.* von Dr. J. W. Zimmermann, neu bearb. von J. Gutersohn, 44. Auflage, 2. Teil, S. 147). „Die persönlichen Fürwörter werden statt der reflexiven gebraucht nach einer Präposition, wenn im deutschen Satze letzteres Wort und nicht das Pronomen betont ist“ usw. (Ebenda S. 155.) Also wenn der Engländer seine Fürwörter braucht, so muss er sich erst in das Deutsche vertiefen.

Ein weiterer Krebsschaden unserer neusprachlichen Grammatiken ist, dass sie meist nur Wörter und Redensarten unter einem bestimmten grammatischen Gesichtswinkel gesammelt geben, aber nichts über deren Gebrauch sagen. Was ist die Folge? Die Schüler haben Haufen von totem Sprachstoff im Kopf, den sie bei vorkommender Gelegenheit nicht zu gebrauchen wissen.

Dieser aus den Grammatiken erworbene Sprachstoff bildet unter den obwaltenden Umständen vielfach eine Klippe. Landsleute, die höhere Schulen besucht haben, erkennt man im Auslande meist an ihrem komischen, stelzbeinigen, selbstgemachten Französisch und Englisch; man möchte manchmal Plötz oder Gesenius Paragraph So und so viel rufen, und das allerschönste ist, dass sie sich von ihrem Kauderwelsch nicht abbringen lassen. Habe ich doch selbst erlebt, dass bei einem Berliner Ferienkursus ein Oberlehrer, der nicht drei Worte englisch sprechen konnte, einer englischen Dame, welche einen Uebungskursus leitete, bei ihren bescheidenen Verbesserungsversuchen, noch dazu in flapsiger Weise, widersprach. — Dies erklärt auch, warum ungebildete Leute fremde Sprachen in kurzer Zeit viel besser sprechen lernen, wenigstens soweit ihr geistiges Bedürfnis reicht!

Zusammenfassung.

A. 1. Die Grammatik ist ein unentbehrlicher Zweig des Sprachunterrichts, sowohl überhaupt als auf der Schule.
   2. Der Unterricht darin ist planmässig und für sich, aber nicht auf Kosten des Uebrigen zu treiben.
   3. Es bedarf dazu eines Lehrbuchs.

B. Das Lehrbuch muss folgenden Ansprüchen genügen:
   1. Die Fassungen der Regeln müssen richtig und verständlich sein.
   2. Die Beispiele müssen richtig, einfach und zum Auswendiglernen geeignet sein.

3. Die Beispiele müssen bis auf diejenigen, welche einen besonderen Sprachgebrauch belegen sollen, der Gemeinsprache (gesprochenen Sprache) entnommen sein.
4. Die Anordnung des Stoffs muss lichtvoll sein; wo der Stoff nach allgemeinen Gesichtspunkten geordnet werden kann, muss dies geschehen.
5. Die Grammatik muss in erster Linie als Nachschlagebuch gedacht sein.
6. Sie darf deshalb, wenn sie an höheren Anstalten, wo die betreffende Sprache Hauptfach ist, gebraucht werden soll, keine allgemein übliche Sprachtatsache übergehen.

Wir müssen das Ohr und den Mund der Schüler für die Laute schulen, sie zum Sprechen bringen, sie müssen aber auch planmässig mit den Formen und dem Bau der Sprache bekannt gemacht werden, was den Sprachkenntnissen erst das Rückgrat gibt; es muss das Uebersetzen aus der fremden Sprache wie in sie und mündlich und schriftlich geübt werden. Es müssen ferner ebenso planmässig sowohl Wörter wie Redensarten nach bestimmten Gesichtspunkten, die man wechseln kann, also in sachlichen wie etymologischen Gruppen gelernt werden. (Auch das wird leider fast völlig vernachlässigt.)

Der Unterricht in den neueren Sprachen kann auf der Schule nur gedeihen, wenn er sich alle Mittel zunutze macht, je mehr desto besser, wobei jeder Lehrer nach seiner Eigenart denen oder jenen den Vorrang geben wird; durch Einseitigkeit würden sich die Vertreter dieses Faches, dem an Schwierigkeit kein anderes dort gelehrtes gleichkommt, sich ihre Aufgabe noch erschweren. Diesen Standpunkt nehme ich ein, nicht um es denen von der rechten und der linken Partei recht zu machen, wie die Pflaumenweichen in der Politik, sondern weil mich lange Erfahrung, eigene und fremde, dazu geführt hat. Die Ausgleichung der Gegensätze durch Anerkennung aller Zweige des Sprachunterrichts als gleichwertig wird die Reform der Zukunft sein.

Berlin. Gustav Krueger.

Der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts in unseren Schulen.

Der *Deutsche Verein für Schulgesundheitspflege* versendet an die Stadtverwaltungen eine Denkschrift „den fremdsprachlichen Unterricht in den höheren Lehranstalten“ betreffend, mit der ergebensten Bitte, dieser Denkschrift Beachtung entgegen zu bringen und dem Verein gütigst eine dieselbe betreffende Antwort zu teil werden zu lassen.“

In dieser Denkschrift wird verlangt, den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts um ein Jahr hinauszuschieben. Gegen die Hinausschiebung um ein bis drei Jahre wird ein vernünftiger Pädagoge nichts einzuwenden haben: hat doch gerade der zu frühe Beginn einer Fremdsprache den Unterrichtsbetrieb so verflacht! Es ist also wahrhaftig nicht nötig, dass der genannte Verein sich zu diesem Zwecke an die Stadtverwaltungen wendet, um, wie Möbius in einer Anwort sagt, „allmählich eine allgemeine Empörung gegen das herrschende System zu erzeugen."

Was aber das meiste Befremden bei dieser Denkschrift erregen muss, ist der Umstand, dass sie infolge eines Antrages des o. ö. Universitätsprofessors Dr. Viëtor aus Marburg verfasst ist.

Der *Deutsche Verein für Schulgesundheitspflege* ist schlecht beraten, wenn er das Urteil dieses Universitätsprofessors als Empfehlung für seine Bestrebungen hinnimmt und ausgibt. Wie Herr Professor Viëtor den Betrieb der Fremdsprache sich denkt, hat er in seinem famosen englischen *Lesebuch* von Viëtor-Dörr gezeigt. Und nun fragt man sich voll Erstaunen: Wie kann ein Mann, der an der Spitze der Reformer steht, und dessen Methodik nur für drei- bis sechsjährige Kinder passt, verlangen, dass der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts um ein Jahr hinausgeschoben wird? Soll denn den Kindern auch noch die Wassersuppe von Viëtor-Dörr oder gar von Fricke-Danzig vorgesetzt werden?! Für diese Art des Unterrichts sind doch schon neunjährige Kinder viel zu alt. Und merkt denn Herr Viëtor nicht, dass es für die reformerische Lehrweise immer schwerer wird, etwas zu erreichen, je später diese Art des Unterrichts auftritt? Ist doch gerade einer der in der Denkschrift erwähnten Vorteile der, dass „der Schüler mit einer grösseren Sicherheit in der Muttersprache und mit einer grösseren Reife des Geistes an die erste Fremdsprache herantritt, so dass er dann mit Leichtigkeit Dinge überwindet, die ihm ein Jahr zuvor die grössten Schwierigkeiten bereiten." Soll aber das Kind in der fremden Sprache sprechen und „denken" lernen, so muss doch der fremdsprachliche Unterricht möglichst früh einsetzen. Und nur darum haben die Bonnen bessere Erfolge aufzuweisen als die Reformer, und die letzteren bemühen sich vergeblich, trotzdem sie den Bonnen ihre Methode abgelauscht haben, dieselben Ergebnisse zu erzielen. Sie können sie nicht erreichen — nicht weil sie eine ganze Klasse unterrichten müssen, sondern weil sie zu spät mit der fremden Sprache beginnen. Und nun empfiehlt der erste Reformer eine Hinausschiebung des fremdsprachlichen Unterrichts! „Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust!" Viëtor *ist offenbar* dabei, den Ast abzusägen, auf dem er selbst sitzt.

Uns kann das schliesslich nur recht sein. Aber die gesunden Bestrebungen des *Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege* werden durch die Empfehlung dieses Mannes sehr geschädigt. Auch wäre es wohl richtiger, wenn der Verein sich mit seinen Vorschlägen an die Unterrichtsverwaltung und an die Pädagogen wendete. Durch demagogische Umtriebe ist noch niemals etwas Gutes erreicht worden.

Unseres Erachtens braucht der fremdsprachliche Unterricht erst mit dem 12. Lebensjahre zu beginnen. Ich sage: Unterricht. Abrichtung nach Reformerart dagegen muss möglichst früh beginnen; und darum muss diese bei einem späteren Auftreten der Fremdsprache ängstlich vermieden werden. Dass wir dann bei einem vernünftigen systematischen Unterrichtsbetriebe in einem Jahre dasselbe erreichen könnten, was wir jetzt erst in drei Jahren erzielen, ist ganz sicher. Mit einem späteren Anfang der Fremdsprache ist auch die Reform überwunden. Denn dass diese dann in die Rumpelkammer geworfen werden würde, dafür würden schon unsere zwölfjährigen Jungen und Mädchen selbst sorgen.

Rastenburg. Clodius.

Berichtigung.

In dem *Bericht über die Verhandlungen des Münchener Neuphilologentages* lese ich S. 89 Folgendes:

> „Oder wie Münch etwas ausführlicher sagt: Die Formen und Gesetze zuerst im Satze erkennen lassen, ihre Kenntnis durch Uebung befestigen und schliesslich ihren systematischen Zusammenhang zeigen, gegen solche induktive Lehrweise wird kein Gegner der Reform etwas einzuwenden haben."

Diese Worte kamen mir bekannt vor, und ich fand sie nicht allein in meinem Gedächtnis wieder, sondern auch in einer meiner Schriften (vgl. diese *Zeitschrift* III, 4, S. 295). Indem ich mir erlaube, den vorliegenden Irrtum zu berichtigen, möchte ich noch hinzufügen, dass ich schon öfters meine Worte ohne Quellenangabe angetroffen habe.

Bei dieser Gelegenheit musste ich natürlich auch festzustellen suchen, ob sich nicht etwa in Münch's *Didaktik* dieselben oder ähnliche Worte vorfinden, so dass ich vielleicht abgeschrieben zu haben scheinen könnte. Da fand ich denn zu meiner Beruhigung, dass ich den Verdacht des Abschreibens nicht zu fürchten brauche. Münch spricht besonders von der extremsten Induktion, die den Schüler seine Grammatik selbst anfertigen lässt, und von der Veranschaulichung der Grammatik durch Beispiele, während es doch gerade eine der Hauptforderungen der Reform ist, dass die Gram-

matik aus dem lebendigen Sprachstoff induktiv gewonnen werde, eine Forderung, die bis zu einem gewissen Grade berechtigt ist und nur infolge der üblichen Uebertreibung Anlass zum Widerspruch gegeben hat. Es ist interessant zu bemerken, dass Münch's *Didaktik* sich in diesem besonderen Punkte ziemlich ablehnend gegen die Reform verhält und mehr ein planmässiges Verfahren empfiehlt.

Torgau. F. Baumann.

Erwiderung.

Angesichts der zahlreichen, fast ausnahmslos günstigen Beurteilungen meiner Arbeit hätte ich wohl das Recht, über die Besprechung, die sie durch Herrn Spies (*Zeitschrift* VI,73 ff.) erfahren, gelassen hinwegzusehen. Der Ton aber, den er darin anzuschlagen beliebt, zwingt mich zu einigen Worten der Erwiderung.

Die Eindrücke und Erfahrungen, die ich während eines sechsmonatigen Studienaufenthalts in England gesammelt hatte, waren, zu einem Bericht zusammengestellt, zunächst nur für den kleinen Kreis unserer Schule bestimmt. Die so entstandene Programmbeilage übergab ich dann unverändert der weiteren Oeffentlichkeit in der Annahme, dass sie noch manchem jüngeren Kollegen, der nach mir hinauszöge, von Nutzen sein könnte. Dass ich mich darin nicht getäuscht habe, beweist mir die Anerkennung, die mir von sachverständiger und in erster Linie interessierter Seite zuteil geworden. In meiner „Vornotiz“ verwahre ich mich ausdrücklich dagegen, dass ich einen „Führer“ habe schreiben wollen.

Wie kommt es nun, dass Herr Spies die beiden so verschiedenen Begriffe „Bericht“ und „Führer“ miteinander verwechselt? Entweder vermag er sie nicht auseinanderzuhalten, und dann sollte er mit dem Vorwurfe der Urteilslosigkeit vorsichtiger umgehen; oder er will es nicht, und dann ist seine Handlungsweise nichts weniger als *fair*. Wahrscheinlich ist es mir allerdings, dass er durch meine Stellungnahme gegen ihn und mein Eintreten für Reusch gereizt, in der Erregung verletzter Eitelkeit gehandelt hat.

Mit dem Charakter eines Berichts finde ich nun Gefühlsäusserungen sehr wohl vereinbar, besonders wenn sie nicht „Redensarten“ sind, sondern auf Wahrheit beruhen und dem Verfasser von typischem Wert zu sein scheinen. Drängen sie sich wirklich so indiskret auf, wie es unter der Hand des Herrn Spies den Anschein gewinnt, dann erhält ja der Zage bezüglich der Unterkunft im fremden Lande seinen „Wink mit dem Zaunpfahl“ und er wird, daraus Witz schöpfend, es anders machen, als ich es *getan*. *Ich freilich*, der ich nach Herrn Spies zu denen gehöre,

die es nie lernen, würde auch nach der mir durch ihn zuteil gewordenen Belehrung mich sehr wohl hüten, die Katze im Sack zu kaufen, d. h. mir eine Pension im voraus zu sichern, und mich für etwaige vorübergehende Enttäuschungen mit dem Gedanken trösten, dass man beim Suchen auch manches findet, das einen reichlich entschädigt.

Andererseits glaubte ich, mich im Hinblick auf den knappen, mir durch den bereits skizzierten Zweck meiner Arbeit gesteckten Rahmen davor hüten zu sollen, auf Dinge näher einzugehen, die mit jenem nicht in unmittelbarem Zusammenhange stehen. Was hätte es mir genützt, den Kernpunkt der *Educational Bill* oder der Frage *Protection or Free Trade?* „mit einigen markanten Strichen zu charakterisieren?“ Aus dem Umstande, dass darüber bereits Bände geschrieben sind, hätte Herr Spies mit grosser Wahrscheinlichkeit das Recht hergeleitet, mir eine nur um so grössere Oberflächlichkeit vorzuwerfen.

Wenn ich nun in Verbindung mit diesen Fragen wie mit der Erwähnung des Interesses der Engländer an religiösen Dingen das Verbum „scheinen“ gebrauche, so hat das seinen guten Grund. Es ist das eine Ausdrucksweise, die Leuten von Lebensart und Lebenserfahrung bisweilen eigentümlich ist, selbst da, wo für sie ein Zweifel an der Tatsächlichkeit des Gesagten gar nicht mehr besteht. Darf ich an das in diesem Zusammenhange so nahe liegende Wort erinnern: *Fools rush in where angels fear to tread?*

Die so schulmeisterlich überlegen an die Fingalshöhle geknüpfte Belehrung ist leider an die falsche Adresse gerichtet. Es ist nicht wahr, dass ich sage, sie bestünde aus Stalaktiten. Dass aber Stalaktiten darin vorkommen und zu den Reizen der Höhle wesentlich beitragen, mag Herr Spies in dem mir von ihm selbst empfohlenen[1]) *sixpenny guide* von David Macbrayne p. 51 gefälligst nachlesen.

Soll ich nun daraus schliessen, dass er jenen Führer vielleicht gar nicht gelesen hat? Nein. Das hiesse ja ebenso vorschnell urteilen, wie er es mir gegenüber in bezug auf *The Old Curiosity Shop* von Dickens getan. Er hat in der Erregung den Sinn dessen, was ich geschrieben, nicht recht erfasst, oder, als er zu seinem Richteramte schritt, Einzelheiten bereits vergessen, die er einstmals gelesen.

Dafür entschädigt aber seine Kenntnis von *Columba, Iona Cross* und *Coronation Stone.* Nur prahlt man unter Gebildeten mit

[1]) Herr Spies empfiehlt mir mit anerkennenswerter Beflissenheit auch das Buch von Wendt. Zu meinem Bedauern muss ich ihm auch dafür meinen Dank vorenthalten, da ich es ja selbst in meiner „Vornotiz“ anführe.

seinem Wissen nicht. Man riskiert sich lächerlich zu machen: besonders wenn das Wissen *ad hoc* zusammengetragen ist. Clitandre's Worte:

„De son étude enfin je veux qu'elle se cache,
Et qu'elle ait du savoir sans vouloir qu'on le sache,
Sans citer les auteurs, sans dire de grands mots,
Et clouer de l'esprit à ses moindres propos"

liessen sich auch auf manchen Mann und sogar, wie widerspruchsvoll es auch scheinen mag, auf manchen Kritiker anwenden. Wenigstens würde er, wenn er die feine Lebensklugheit, die darin steckt, beherzigte, es vermeiden, am belanglosen Kleinkram zu kleben, und versuchen, den Blick auf das Ganze gerichtet, „grosszügig" Kritik zu üben. Andernfalls erinnert er nur zu leicht an den jungen Studenten, der seinen ganzen Witz im „Herunterreissen" zu betätigen sucht.

Was aber bei unerzogener Jugend entschuldbar ist, berührt bei einem gereiften Manne doppelt peinlich; und weit davon entfernt, „den akademischen Standes**konkurrenten** Respekt" einzuflössen, kann diese gehässige, nichts weniger als wissenschaftliche Art zu denken und zu schreiben, kaum Standes**genossen** imponieren.

Breslau. Richard Urbat.

Antwort des Rezensenten.

Dass der Verfasser mit einer solchen „Erwiderung", die in Wirklichkeit einer Entschuldigung gleichkommt, überhaupt noch hervortreten mag, setzt mich einigermassen in Erstaunen; aber sie zeigt doch, wie gering er den Leser einschätzt, wenn er glaubt, ihm auf diese Weise unter Zuhilfenahme von Insinuationen und anderen persönlichen Angriffen Sand in die Augen streuen zu können, und zeigt andererseits, wie wenig er selbst imstande ist (was ich bereits in meiner Kritik als das Wesentliche hervorgehoben habe), den Kern der Dinge zu erfassen.

1. „Führer" oder „Bericht?" Man traut ja seinen Augen nicht, wenn man da zunächst sieht, dass der Verfasser, seiner „Erwiderung" nach zu schliessen, gar nicht begriffen hat, dass ich ihn gar nicht **allein** treffe, dass ich vielmehr an ihm, als einem Schulbeispiel, nachweise, wie wenig das Buch von **Reusch** jemand als zuverlässiger Führer dienen kann. Ist denn der Verfasser mit Blindheit geschlagen, dass er das nicht merkt, dass er nicht lesen kann, was auf der ersten Seite meiner Besprechung gross und deutlich geschrieben steht, was ich nochmals, um Verschleierungsversuchen vorzubeugen, hierhersetze: „Nun ist dem Buche von *Reusch* in dem Verfasser des vorliegenden **Berichts** . . . ein

Retter erstanden." Wozu also in der „Erwiderung" dieser Kampf gegen Windmühlen?

2. Gefühlsäusserungen. Mit dem (von mir also ausdrücklich anerkannten) Charakter seines Opus als „Bericht" findet der Verfasser „Gefühlsäusserungen sehr wohl vereinbar". Das gebe ich im Prinzip vollkommen zu und habe daher über die in seinen „Bericht" hie und da eingestreuten sentimentalen Salbadereien kein Wort verloren. Aber öffentlichen Protest musste ich so laut und so kräftig als möglich gegen die in dem „Bericht" zur Schau gestellte und einer Herrennation wie den Engländern gegenüber doppelt peinlich wirkende Verzagtheit erheben, die hier von einem Erzieher der Jugend und deren Eltern als geistige Nahrung in einem Programm, wie sich jetzt herausstellt, vorgesetzt wird. Was soll der Schüler, wenn er das liest, von seinem Lehrer denken, der Schüler, der seinen *Robinson*, seinen *Sigismund Rüstig* fast auswendig kennt, der jauchzenden Herzens das *Lied vom braven Mann* hat hoch klingen lassen, der die entschlossenen Taten jedes antiken und modernen Helden klopfenden Herzens mit erlebt und für menschliche Schwäche und Schwachheit nur ein Achselzucken der Geringschätzung übrig hat, besonders wenn er nun gar noch hören würde, dass dem Verfasser „solche Gefühlsäusserungen von typischem Werte zu sein scheinen"!

3. Beschaffung einer Wohnung in England. Wenn der Verfasser sich nicht belehren lassen will, so ist dieser Punkt damit erledigt. Aber ich kann ihm versichern, dass keiner der vielen Studierenden und Lehrer (über ein halbes Hundert), die sich in den letzten acht bis neun Jahren auf meine Empfehlung oder Veranlassung hin von Deutschland aus eine Wohnung in England besorgt haben, enttäuscht worden ist, und ich benutze gern diese Gelegenheit, um dankbar der Herren zu gedenken, die für die in der nicht hoch genug zu schätzenden Liste des *Sächsischen Neuphilologenverbandes* verzeichneten Pensionen mit selbstlosem Eifer und bewundernswerter Geduld immer aufs neue Auskünfte erteilen.

4. Die *Educational Bill*, „die, wie man sagt, einen verwegenen Angriff auf das Recht des Bürgers darstellt." So hat der Verfasser in seinem „Bericht" geschrieben, und darum habe ich es gerügt. Wohl gemerkt, erstens Mangel an eigener Sachkenntnis und demzufolge auch an selbständigem Urteil, zweitens der Gebrauch einer inhaltleeren Phrase, die sich wie ein verschlissenes Requisitenstück à la „voll und ganz", „unentwegt" aus dem eisernen Bestande eines abgelebten politischen Wortschatzes ausnimmt.

5. Religiöses Interesse der Engländer. Der Ver-

fasser hat in seiner mit einer Lebensregel und einem Zitat gespickten Erläuterung hierzu den in seinem „Bericht" gebrauchten Ausdruck „es ist merkwürdig . ." ganz übersehen. Ich brauche wohl nicht zu wiederholen, worin das „seinen guten Grund hat."

6. Fingalshöhle. Der Verfasser sagt in seinem „Bericht" wörtlich: „Wir mussten uns [wegen des schlechten Wetters] mit einem Blick auf den Eingang der Fingalshöhle begnügen, deren vielfarbene Stalaktitenbildungen sich mit den Reflexen des Wassers . . zu wunderbarer . . Wirkung vereinigen sollen." Was heisst denn das anders, als was ich in meiner Kritik gesagt und berichtigt habe. Im übrigen muss ich nochmals den Irrtum des Verfassers und seiner trüben Quelle richtig stellen: in der Fingalshöhle findet sich (ich war so vorsichtig, mir einen ruhigen, sonnigen Tag für die Fahrt auszusuchen), nach meinen eigenen Beobachtungen, deren Richtigkeit mir in liebenswürdiger Weise von Herrn Geh. Bergrat Univ.-Prof. Dr. Branca bestätigt wird, kein einziger Stalaktit irgend welcher Art, ist auch in Anbetracht der Entstehung der Höhle unwahrscheinlich; was hie und da von der Decke herabreicht, sind einzelne von der Gewalt des einstürmenden Wassers nur zum Teil abgebrochene Basaltsäulen, woraus die ganze Höhle samt und sonders besteht. Der von mir dem Verfasser empfohlene „*sixpenny guide*,[1]) den man auf David MacBrayne's schönen Dampfern kauft oder wenigstens kaufen sollte" (der Verf. hat aus diesen meinen Worten einen „*sixpenny guide* von David MacBrayne" gemacht), und der Staffa und die Fingalshöhle auf S. 14—19 behandelt, erwähnt auch richtigerweise weder an dieser Stelle noch in der allgemeinen Erörterung der geologischen Verhältnisse auf S. 50—54 irgend etwas von Stalaktiten.[2])

7. Der *Curiosity Shop*. Als ich „zu meinem Richteramte schritt", sah ich, dass der Verfasser einen alten Irrtum wiederholte, trotzdem sich dem Anglisten hier Gelegenheit geboten hätte, durch einen Hinweis auf den Dickens'schen Roman aus dem ewigen „scheinen" und „sollen" herauszukommen. Die Annahme, dass das Haus in *Portsmouth Street* nahe der Südwestecke von *Lincolns*

---

1) *Staffa, Jona, and Mull. Illustrated with maps and plates (Royal tourist guides to the Highlands and Islands).* 29th year of publication. Oban, H. Macdonald. O. J.

2) Wie mir Prof. Urbat auf meine Anfrage mitteilt, hat er auf David MacBraynes Dampfern nicht den obengenannten, sondern einen andern *sixpenny guide* gekauft, der den Titel führt: *Summer Tours in Scotland. The Royal Route by David MacBrayne's Royal Mail Steamers. Official Guide. New Edition.* Daher die Differenz in den Angaben.

Anm. d. Red. (M. K.)

Inns Fields „Dickens zu seinem gleichnamigen Roman gedient haben soll“, ist ein alter in dieser Form sich wiederholender Irrtum,[1]) den im letzten Grunde der Besitzer des Hauses auf dem Gewissen hat, der die Aufschrift anbringen liess.

8. Columba — Krönungsstein. Der Verfasser kann oder will augenscheinlich nicht begreifen, dass ich ihm die Auseinandersetzung über den Krönungsstein an der Hand der auch von ihm besuchten Orte Iona, Oban, London deshalb so ausführlich präsentiere, um an diesem Beispiel zu zeigen, wie er seinen „Bericht“ hätte gestalten müssen, wenn er ihn über das Niveau eines schülerhaften Aufsatzes erheben wollte. Solche positive Kritik ist für den Verfasser — das war wohl trotz Ben Akiba noch nicht da — ein „Prahlen mit Kenntnissen“!

Zusammenfassend stelle ich noch einmal fest, dass der Verfasser einige herzlich matte Erklärungen und Entschuldigungen beigebracht, aber keine einzige meiner sachlichen Ausstellungen, die nur typische Beispiele darstellten, zu entkräften vermocht, vielmehr die von mir daraus abgeleiteten allgemeinen Folgerungen indirekt bestätigt hat. Ueber die einzelnen Anwürfe, mit denen der Verfasser nach hochmodernem politischen Muster seine „Erwiderung“ mangels sachlicher Unterlagen und sachlicher Gründe zu verbrämen für gut befunden hat, kann ich „gelassen hinwegsehen“. Ich will ihm nur gestehen, dass ich mich selbst so frei von Eitelkeit fühle, dass ich auch auf das mir von ihm in seinem „Bericht“ und in seiner „Erwiderung“ freundlichst beigelegte Prädikat „Herr“ gern verzichte.

Im übrigen wird jeder einsehen, dass, um solche Oberflächlichkeiten im Stile Hohenlohe'scher Memoirenschreiberei zu geisseln und für künftige einen Riegel vorzuschieben, die stärksten Ausdrücke gerade ausreichend sind. In diesem Falle aber sitzt das Uebel tiefer. Wenn der Verfasser, wie es den Anschein hat, ein Opfer des Programmschreibens geworden ist, so kann man nur den Ruf Schick's (*Spanish Tragedy* LXXXXVI) aufs neue erheben: „*Ceterum censeo programmata esse delenda!*“

Berlin. Heinrich Spies.

---

1) Er hat sich sogar in die offizielle Denkschrift des *London County Council* über die neuen Strassenanlagen *Kingsway, Aldwych* etc. eingeschlichen.

Literaturberichte und Anzeigen.

Friedrich Baumann, Sprachpsychologie und Sprachunterricht. Eine kritische Studie. Halle 1905.[1]) M. Niemeyer, 143 S. 8⁰. 3 M.

Baumann's Abhandlung ist eine umfassende Kritik dreier Schriften, v. Sallwürks *Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen,* Ganzmann's *Ueber Sprach- und Sachvorstellungen* und Eggert's *Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichtes.* Die ersten drei Kapitel, betitelt *Wortkenntnis und Grammatik, sprachliche Anschauung* und *die Praxis der sprachlichen Anschauung* sind der ersten Schrift gewidmet. Ruhig und leidenschaftslos unterwirft Baumann Seite für Seite Sallwürk's Ansichten einer genauen Kritik und kommt schliesslich zu der Ansicht, dass „das Ziel und die Aufgabe, welche v. Sallwürk dem neusprachlichen Unterricht zuweist, ebenso unhaltbar wie die psychologischen Erörterungen unklar sind, mit denen er seine Methode zu stützen sucht."

Obgleich Baumann zu dieser richtigen Ansicht über die fünf Kapitel nach genauer Prüfung derselben gelangt ist, so wäre noch allerlei darüber zu sagen, was seiner Aufmerksamkeit entgangen sein mag. Vor allem wäre zu erwähnen, dass v. Sallwürk's Beweisführung nicht nur auf Psychologie, sondern auch auf Sophistik aufgebaut ist, und die Stellen in seiner Schrift, welche die grammatische Methode höhnen, reine Bauernfängerei sind.

Schon Gouin hat zu letzterem Mittel Zuflucht genommen, wenn er in seiner Methodik erzählt, er habe in drei Monaten ein ganzes deutsch-französisches Wörterbuch auswendig gelernt, dann sei er in einen deutschen Barbierladen getreten in der Meinung, er könne deutsch sprechen, aber er habe sich nicht verständigen können. Das ist doch reine Bauernfängerei! Ein vernünftiger Mensch kann doch nicht so naiv sein, zu glauben, dass er die fremde Umgangssprache verstehen wird, wenn niemals der Klang dieser Sprache an sein Ohr gedrungen ist! Einer solchen Bauernfängerei macht sich v. Sallwürk schuldig, wenn er den Buchge-

[1]) Vgl. *Zschr.* V, 260 ff.

lehrten höhnt,[1]) indem er sagt, dass er die von einem Fremden gesprochene Sprache nicht versteht. Hat denn jeder die Gelegenheit oder die Mittel, sich einen Lehrer der fremden Sprache halten zu können? Und was den Schulunterricht in der fremden Sprache betrifft, der muss so beschaffen sein, dass der Absolvent auf Grund der formalen Bildung, die er sich in einer fremden Sprache erwirbt, in den Stand gesetzt wird, selbständig, ohne Lehrer jede andere fremde Sprache schreiben und verstehen zu lernen. Darin liegt eben der praktische Wert der formalen Bildung. Uebrigens genügt den meisten Menschen das Verstehen der fremden Schriftwerke, wie Baumann richtig bemerkt.

Wenn also Eggert[2]) in der richtigen Erkenntnis, dass die Reformmethode das Lehrziel, welches sie sich gesetzt hat, nicht erreichte, sagt, dass „der wirkliche Erfolg des Unterrichts schon von Anfang an auf dem Wege nach diesem Ziele, in der Form der Sprachaneignung, in der Erzeugung psychischer Dispositionen, die auch über den eigentlichen Sprachunterricht hinaus selbständige Sprachaneignung ermöglichen," liegt, und das Erreichen dieses Zieles für die direkte Methode in Anspruch nimmt, so irrt er sehr, weil gerade diese psychischen Dispositionen, die zur Selbständigkeit führen, nicht die direkte, sondern nur die grammatische Methode erzeugt. Ohne das Gängelband des Lehrers kann ein nach der Reformmethode Unterwiesener nicht eine fremde Sprache erlernen. Wenigstens hätte er dabei mit den grössten Schwierigkeiten zu kämpfen.

Eine weitere Bauernfängerei ist es, die Uebersetzung „der Rhein ist ein Fluss" mit *„Rhenus est catarrhus"* der grammatischen Methode in die Schuhe zu schieben. Der Schüler, der die Uebersetzung *„Rhenus est catarrhus"* geliefert hat, der würde nach v. Sallwürk's Methode bei den *„thèmes d'invention"* wohl bedeutend interessantere Monstra ans Tageslicht befördern.

Auch das Heraufbeschwören der Geister des Ratichius ist nichts anderes als Bauernfängerei: „Drumb ists ungereimt Ding dass man erst die Grammatik einblewen wil, und hernach erst die Sprach lehren. Es heisst: Kriege erst das Korn, darnach siehe dich nach dem Sack umb: überkomme erst das Geld, darnach kauffe den Beutel, da du es hineinlegst." Solche Aussprüche, die nichts beweisen, werden nur in Ermangelung von Gründen zitiert. Uebrigens kann man aus ihnen das gerade Gegenteil von dem, was v. Sallwürk beweisen will, folgern. Wenn man das Korn kriegt, muss man schon den Sack vorbereitet haben, um es gleich hineinschütten

1) v. Sallwürk, *Fünf Kapitel*, S. 67.
2) Eggert, *Der psychologische Zusammenhang etc.*, S. 6.

zu können, sonst wird es verstreut; ebenso muss man den Beutel im voraus haben, um das Geld darin aufbewahren zu können, sonst verliert man es, ehe man den Beutel kauft, oder es wird gestohlen. Ganz richtig sagt deshalb Baumann, dass die Grammatik neben dem Uebersetzen einhergehen muss. Uebrigens mag der Spruch des Ratichius auf seine Zeit gut gepasst haben, denn damals wird in den Schulen tatsächlich nur Grammatik gelehrt worden sein; denn noch im Jahre 1882 wurde an einer englischen Grammarschool, an der ich einige Monate Lehrer war, nur Grammatik gelehrt, ohne dass die Schüler auch nur einen Satz zum Uebersetzen aufbekommen hätten. Beim Lernen der lateinischen Deklination hat man ihnen nicht einmal gesagt, was die Musterwörter „*terra, hortus*" usw. auf Englisch bedeuten. Sie deklinierten bloss: „*hortus, horti, horto,*" ohne eine Ahnung zu haben, was das Wort „*hortus*" und die weiteren Fälle bedeuten. Einen solchen Unterricht wird wohl H. Spenser gemeint haben, als er den Ausspruch tat: „*That intensely stupid custom — the teaching of grammar to children.*" Auf unsere Verhältnisse passen jedoch die Ausführungen v. Sallwürk's durchaus nicht; denn die grammatische Methode von heutzutage legt das Hauptgewicht auf das Uebersetzen, nicht auf das Auswendiglernen von grammatischen Regeln, die dazu nur das unumgänglich notwendige Werkzeug abgeben. Wer also die grammatische Methode aus dem Sattel heben will, der muss psychologisch beweisen, dass es beim Fremdsprachunterrichte in der Schule möglich ist, ohne Herüber- und Hinüberübersetzen auszukommen. Diesen Beweis hat jedoch noch niemand geliefert, und am allerwenigsten v. Sallwürk, der eine imaginäre Methode, die nur Worte und Grammatik lehren soll, bekämpft und deshalb, wie Baumann richtig bemerkt, einen „Kampf gegen Windmühlen" führt.

Ich habe bereits einmal in dieser *Zeitschrift* zwei Beispiele aus dem Schulleben angeführt, welche beweisen sollten, dass die Schüler in der Unterrichtssprache selbst dann denken und bei aufgegebenen Inhaltsangaben diese Gedanken in die fremde Sprache übersetzen, wenn der fremdsprachliche Unterricht nicht auf der Uebersetzung basiert.[1]) In Folgendem führe ich ein noch grelleres praktisches Beispiel an. An den deutschen Realschulen Mährens ist nämlich die tschechische Sprache obligat, und auch solche Schüler besuchen die deutschen Realschulen, deren Muttersprache die tschechische ist und die eine tschechische Volksschule absolviert haben. Tschechisch lernen sie zusammen mit den Schülern deutscher Muttersprache. Uebersetzt wird sporadisch nur im 3. und 4. Jahre. Wenn nun in der 5.—7. Klasse (Obertertia—Obersekunda)

---

1) *Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht,* I, 147.

freie Schulaufsätze ausgearbeitet werden, so fragen die Schüler tschechischer Muttersprache alle Augenblicke: „Wie heisst dieser oder jener Ausdruck, dieses oder jenes Wort auf Tschechisch,“ wobei sie das deutsche Wort nennen. Es ist dies ein deutlicher Beweis dafür, dass sie bei dem Ausarbeiten der freien Aufsätze immer wieder wenigstens dann ins Uebersetzen verfallen, wenn sie einen Gedanken ausdrücken wollen, für den ihnen der entsprechende tschechische Ausdruck fehlt. Die Schüler tschechischer Muttersprache sprechen zu Hause in der Familie tschechisch, in der Schule lernen sie mit den andern tschechisch, lesen hie und da auch ein ganzes Buch tschechisch, und trotzdem denken sie deutsch, weil sie dadurch, dass alle Lehrgegenstände deutsch vorgetragen werden, in ihrer Ausbildung in der Muttersprache so zurückbleiben, dass sie, die ihre gewöhnlichen Gedanken fliessend ohne deutsch zu denken in ihr ausdrücken können, augenblicklich deutsch denken, wenn es sich um ein freies Thema handelt. Dies geschieht darum, weil sie ihren Gedanken dadurch, dass ihnen die entsprechenden sprachlichen Ausdrücke fehlen, nicht Einhalt tun können. Wie kann sich nur v. Sallwürk im Angesichte dieser Tatsache einbilden, dass seine deutschen Schüler schon im Anfangsunterrichte bei der Ausarbeitung der *thèmes d'invention* französisch denken! Wie schön passen hier doch Baumann's Worte, die er bei einer andern Gelegenheit sagt: „Wie gern glaubt man das, was man sich wünscht!“ Wo nehmen seine Schüler den Ueberfluss her, aus dem sie schöpfen sollen,[1]) wenn die oben erwähnten tschechischen Schüler ihn nicht in ihrer Muttersprache besitzen?? Die Erzählung des Examinanden v. Sallwürk's, die nie zu Ende kommt, kann mit Verlaub nur eine gedächtnismässig eingeübte Reisebeschreibung sein, wobei vom Schüler höchstens etwas geändert worden ist. Einer solchen Reproduktion kann kein so grosser Wert beigelegt werden, wie es v. Sallwürk tut.

Nach dem oben Gesagten ist es also sicher, dass in dem Augenblicke, da Sallwürk's Schülerinnen ein *„thème d'invention“* auszuarbeiten beginnen, sie in der Muttersprache denken und ins Französische übersetzen, wenigstens diejenigen unter ihnen, die ihr Französisch nicht von den Bonnen gelernt haben; denn niemand kann seinen Gedanken Einhalt tun und sie in den engen Rahmen der wenigen bekannten fremden Ausdrücke einzwängen. Wenn also Sallwürk sagt: „Unser Schüler beobachtet also auf seiner Wanderung nur, was junge Menschen seines Alters zu beobachten pflegen. Aber er darf alles genau sehen, er darf die Dinge in die Hand nehmen, d. i. er darf er-

1) E. v. Sallwürk, *Fünf Kapitel,* S. 85. 77.

zählen ganz nach seiner Art, nur eingeschränkt durch die noch geringen Mittel seines sprachlichen Ausdrucks. Diese Einschränkung darf er als solche fühlen; denn aus dieser Empfindung wird das Bedürfnis hervorgehen, den Kreis seiner sprachlichen Anschauung stetig zu erweitern," so ist die Empfindung der Einschränkung nichts anderes als der oben erwähnte Zeitpunkt, wo die Schüler anfangen, in der Muttersprache zu denken.

Die Ansicht v. Sallwürk's, die auch Eggert teilt, dass das einzelne Wort eigentlich nichts bedeutet, bekämpft zwar Baumann mit Geschick, aber seine Beweisführung ist nicht vollständig. Es hätte hier darauf hingewiesen werden müssen, dass auch das Kind zuerst nur einzelne Worte lernt. Erst später, wenn es aus den von seiner Umgebung gesprochenen Sätzen einzelne Worte heraushört, wird es auf das Gespräch aufmerksam und lernt nach und nach in ganzen Sätzen sprechen. Ohne den vorbereitenden, natürlichen Unterricht, der in einzelnen Worten vor sich geht, würde es seine Muttersprache überhaupt nicht erlernen. Gerade so verhält es sich auch mit dem Erwachsenen, der in einem fremden Lande die fremde Sprache lernt. Uebrigens macht sich v. Sallwürk in dieser Beziehung eines Widerspruches schuldig: Er lässt seine Schülerinnen, bevor er ihnen eine Fabel Lafontaine's vorliest, die darin vorkommenden unbekannten Ausdrücke und Wörter lernen. Das wäre doch ein törichtes Beginnen, wenn das einzelne Wort nichts bedeutete! Diesen Fehler macht ja nicht einmal die von ihm verhöhnte grammatische Methode; denn hier müssen die Schüler bei der Vorbereitung auf einen Text vollständig die unbekannten Ausdrücke aus dem Wörterbuche heraussuchen, und wenn sie dann die Ausdrücke lernen, wissen sie schon, in welchem Sinne sie gebraucht wurden, sie kennen die „innere Wortform".

Unbegreiflich ist, warum sich v. Sallwürk im 2. Kapitel seiner Schrift über die bildlichen Ausdrücke, Methaphern, Ellipsen u. dgl. so sehr verbreitet und so viele Beispiele anführt. Wollte er vielleicht akademisch gebildete Lehrer damit belehren? Wenn er daraus wenigstens Konsequenzen gezogen hätte wie Eggert, der den für jeden geschulten Pädagogen absurden Gedanken ausspricht, dass man eigentlich den fremsprachlichen Anfangsunterricht mit bildlichen Ausdrücken beginnen sollte. Doch nein! Er beginnt seinen Unterricht hübsch mit konkreten Sätzen, und auch für den späteren Unterricht schreibt er nicht vor, wie die bildlichen Ausdrücke einzuüben sind, obgleich er in der Einleitung eine genaue Darlegung seiner sprachlichen Didaktik zu geben verspricht.

Auch sonst sind seine didaktischen Belehrungen recht mangel-

1) E. v. Sallwürk, *Fünf Kapitel,* S. 91.

haft. Er sagt z. B.: „In unserem Sachunterricht wandern die Schüler über Feld und Flur, sehen Stadt und Dorf an, bauen Häuser und machen Reisen mit einer einzigen Zeitform des Verbums.“ Das sind wohl schöne Worte, angenehm zu lesen, aber wie auf dieser Wanderung den Schülern die entsprechenden französischen Ausdrücke und die „spezifische Anschauung“ der französischen Sprache beigebracht werden, darüber sucht man vergeblich eine Aufklärung.

Was die praktischen Erfahrungen des Verfassers der *„Fünf Kapitel“* betrifft, so weisen sie den Fehler auf, welchen die ersten Reformschriften aufwiesen, den der Voreiligkeit. Das erhellt aus des Verfassers eigenen Worten in der Einleitung zu seiner Schrift: „Was die folgenden Blätter enthalten, ist das theoretische Ergebnis eines methodischen Kurses, den ich im Winter 1896/97 abgehalten habe. Seitdem sind an verschiedenen Lehranstalten glückliche Versuche gemacht worden, die Grundsätze meiner Methode in die Praxis überzuführen“, und zum Schlusse: „aber ich würde meine Fachgenossen damit nicht behelligt haben, wenn meine Methode nicht in ausgedehnten praktischen Versuchen bewährt worden wäre.“

Der methodische Kursus wurde im Winter 1896/97 abgehalten, und da die *„Fünf Kapitel“* im Jahre 1898 im Herbst erschienen sind, so konnte sich der Verfasser höchstens auf eine $1^1/_2$ jährige Erfahrung stützen. Die glücklichen, ausgedehnten praktischen Versuche an den anderen Lehranstalten aber konnten, als die Schrift erschien, höchstens ein Jahr alt gewesen sein. Durch die scheinbaren Erfolge des Anfangsunterrichtes haben sich aber schon viele Reformer vor Sallwürk zu einem voreiligen Urteil verleiten lassen. Massgebend für die Erfolge kann nur die Maturitätsprüfung sein. Erst wenn hier die Erfolge zugunsten der Reformmethode eine wesentliche Besserung aufweisen würden, dann könnte man an die Aenderung der Methode denken. Doch müsste damit auch das Ziel ein anderes werden.

Zum Schlusse mögen einige methodisch-didaktischen Forderungen v. Sallwürk's angeführt werden, die bei jeder Methode beherzigt werden sollten, deren jedoch Baumann keine Erwähnung tut. Sie finden sich zerstreut an verschiedenen Stellen seiner Schrift: 1. Der Stoff für den Anfangsunterricht soll so beschaffen sein, dass die Gesetze der Ideenassoziation geltend gemacht werden können. Auf den ursprünglichen Lehrstoff soll immer wieder zurückgegangen werden, wobei derselbe erweitert wird — 2. Eine grammatische Regel soll jedesmal erst dann aufgestellt werden, wenn dazu hinreichend viele Beispiele bekannt sind. Im Anfangsunterrichte soll lange Zeit nur mit dem Präsens des Zeitwortes operiert werden. Das Perfektum und die andern Zeiten sollen

nacheinander erst dann an die Reihe kommen, wenn jede einzelne zuerst gut eingeprägt ist. Diese Forderungen sind schon öfters von Pädagogen aufgestellt worden, leider besteht noch kein Lehrbuch nach grammatischer Methode, welches ihnen gerecht geworden wäre.

Auch die folgende Forderung v. Sallwürk's halte ich beim Unterrichte für sehr empfehlenswert: Der Lehrstoff soll im Anfangsunterrichte ohne Lehrbuch nur mündlich durchgenommen und das Buch so spät als möglich benützt werden. Nach diesem Grundsatze habe ich schon öfters unterrichtet und gefunden, dass ein solcher Vorgang von einem günstigen Einflusse auf die Aussprache begleitet war. Nach ungefähr fünf Monaten muss aber mit der Uebersetzungsmethode eingesetzt werden, weil der Zeitpunkt, wo die Muttersprache beim Fremdsprachunterrichte entbehrt werden kann, in der Schule überhaupt nicht eintritt, wie ich durch das oben berichtete Beispiel hinlänglich bewiesen zu haben glaube. Kann man sie aber nicht meiden, so muss sie die Grundlage des Unterrichtes bilden, wenn das richtige und schnelle Verständnis der fremden Literatursprache erzielt werden soll. Das Sprechen fällt, wie Koschwitz sagt, als Nebenprodukt von selbst ab.

Das 4. Kapitel von Baumann's Sprachpsychologie, betitelt *„Sprach- und Sachvorstellungen“* ist der Besprechung von Ganzmann's *Ueber Sprach- und Sachvorstellungen* gewidmet. Baumann's Ausführungen sind in jeder Beziehung sachgemäss und richtig; nur ist es uns nicht klar, warum Baumann es am Schlusse Ganzmann so hoch anrechnet, dass er sich von den Uebertreibungen der sogenannten Reform fern gehalten hat. Ganzmann steht doch in methodischer Hinsicht geradeso wie v. Sallwürk auf einem vollständig ablehnenden Standpunkte der grammatischen Methode gegenüber. Dass er der Grammatik einen gewissen Wert beimisst, dass er die Benützung des Buches im Gegensatz zu v. Sallwürk gleich beim Anfangsunterrichte zugesteht, dass er gewisse grammatische Partien wie das *Pronom conjoint* durch das Hinübersetzen von kurzen Sätzchen einübt u. dgl., ist doch etwas Selbstverständliches und psychologisch vollkommen begründet. Je mehr Assoziationen eine Sachvorstellung eingeht, desto kräftiger wird sie und desto fester wird sie eingeprägt. Uebrigens pflegen aber gerade die Anhänger der grammatischen Methode das *Pronom conjoint*, welches bei der Uebersetzungsmethode Schwierigkeiten bietet, nach der Art der direkten Methode einzuüben. Sie stellen Fragen an die Schüler, welche die letzteren so zu beantworten haben, dass sie in der Antwort die verschiedenen in der Frage vorgekommenen Objekte usw. durch die *Pronoms conjoints* zu ersetzen haben.

Die Anwendung der Muttersprache beim Anfangsunterricthe gibt er zu wie v. Sallwürk; wann aber der Zeitpunkt eintritt, wo die Muttersprache eliminiert werden soll, gibt er ebensowenig an wie v. Sallwürk. Er sagt: „Im Zusammenhange drückt nicht das einzelne Wort, sondern der Satz eine Gesamtvorstellung aus. Diese gibt oft den einzelnen Worten einen ganz veränderten Wert. Nehmen wir das einfache Sätzchen: *Cette ouverture donnait dans la pièce voisine.* Um also klar zu sein, muss eine satzweise Uebertragung stattfinden. Diese bietet dann auch das Mittel, auf den Unterschied in der Vorstellungsweise der beiden Sprachen hinzuweisen. Sobald aber diese Klarheit erreicht ist, muss der deutsche Ausdruck aus der französischen Sprache (wohl Sprachstunde?) verbannt werden. Er kann nur den Zweck der Interpretation haben." Wann tritt aber diese Klarheit ein? Kann sie bei allen Schülern einer Klasse gleichmässig eintreten? Oder meint Ganzmann, dass alle Schüler die Tausende von Bildern der fremden Sprache in einem bestimmten Zeitpunkte innehaben können, so dass eine Uebersetzung ins Deutsche überflüssig wird? Wer Chimären nicht nachjagt, der weiss, dass dieser Zeitpunkt für die Majorität der Schüler, solange sie die Mittelschule besuchen, überhaupt nicht eintritt.

Auch sonst steht Ganzmann auf dem Standpunkte v. Sallwürk's. Wenn er sagt, dass „die gesprochene Sprache bei Erlernung jeder Sprache der Schriftsprache vorauszugehen hat", so deckt sich diese Aussage mit der v. Sallwürk's, der behauptet, „dass alles auf den ersten Eindruck ankommt."

Sowie v. Sallwürk verlangt auch Ganzmann, dass „das sprachlich Darzustellende den Charakter des Selbsterlebten" habe. Schon Baumann hat hervorgehoben, dass das, was v. Sallwürk als Selbsterlebtes hinstellt, der Hausbau, nur für wenige Schüler etwas wirklich Selbsterlebtes bedeutet. Ebenso ist das, was Ganzmann als Selbsterlebtes hinstellt, für die Schüler „etwas Erfundenes". Die Antwort auf die gestellte Aufgabe:[1]) *„Le père vous envoie, ta sœur et toi, chercher six timbres-poste. Dites ce que vous faites,"* lautet bei Ganzmann: *„Le père nous donne soixante pfennigs. Il dit: allez chercher six timbres-poste. Nous quittons la maison. Nous longeons la rue. Nous franchissons une rue. Nous tournons à droite. Nous arrivons à la poste. Nous entrons dans la poste. Nous allons au guichet. Nous demandons six timbres-poste à l'employé. Il nous donne les timbres-poste. Nous les payons. Nous quittons la poste. Nous rentrons chez nous."* Ich fordere jeden denkenden Menschen auf, sich zu erinnern, was er sich als Knabe gedacht hat, wenn ihn der Vater um Briefmarken auf die

1) Ganzmann, *Ueber Sprach- und Sachvorstellungen*, S. 75.

Post geschickt hat. Jeder wird finden, dass ihm nicht eine einzige der in diesen Sätzen ausgesprochenen Ideen in den Sinn gekommen ist, sondern dass immer alles nur mechanisch ausgeführt wurde. Auf die oben gestellte Frage wird jeder Schüler sich denken, und zwar nicht in französischer, sondern in der Muttersprache: „Ich werde dem Vater gehorchen und die Briefmarken holen.“ Diesen Satz wird er dann bei sich ins Französische übersetzen und hernach laut Französisch sagen. Man sieht daraus, wie viel die theoretische Psychologie wert ist! Wie anziehend und meistens auch richtig sind die theoretischen Ausführungen Ganzmann's! Und doch irrt er oft, wenn er auf das praktische Gebiet übergeht! Auch sonst finden sich bei Ganzmann Behauptungen, die nicht allgemein gültig sind, wie z. B.: „Jeder kann die Beobachtung machen, dass die Kinder (warum nicht Schüler?) konjugieren, ohne sich die betreffenden Tätigkeiten und Verhältnisse vorzustellen.“[1]) Nach meinen Erfahrungen tun es nur gedankenlose Schüler. Sache des Pädagogen ist es, sie dazu anzuleiten, dass sie sich auch hierbei das Richtige denken.

Das 5., 6. und 7. Kapitel seiner Schrift widmet Baumann Eggert's Broschüre: *„Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichtes.“* Dass Eggert's didaktische Folgerungen einer genauen Kritik nicht standhalten können, hat Baumann so überzeugend dargelegt, dass darüber nur wenig zu sagen übrig bleibt. Im einzelnen wäre als den wirklichen Verhältnissen nicht entsprechend anzuführen, was Eggert über die philologische Begabung sagt. Er nennt diese „eine Form visueller Begabung auf sprachlichem Gebiete.“ Diese Ansicht ist nicht richtig, weil eine philologische Begabung ohne gutes Gehör nicht existiert. Selbst der Buchgelehrte v. Sallwürk's erlernt nur deshalb die fremde Sprache, weil ihm der Klang der Worte, die er im Stillen liest, fortwährend an das Ohr anschlägt, wenn ihm die Worte auch nur mit den Klangbildern der Muttersprache tönen. Wer ein schlechtes Gehör hat, wird nie ein guter Philologe werden! Im allgemeinen ist noch über Eggert's Schrift zu sagen, dass der Hauptpunkt, um welchen sich seine Ausführungen drehen, der ist, zu beweisen, dass das Klangbild im Unterrichte vorherrschen muss. Dies wird wohl niemand bestreiten können, wenn auch das, was Wundt und Eggert darüber sagen, blosse Annahmen ohne überzeugende Beweise sind. Die Praxis des Unterrichtes und die Rednerbühne hat es längst als wahr dargetan, so dass es nicht nötig ist, es lang und breit beweisen zu wollen. Es folgt aber

1) Ganzmann, *l. c.* S. 61.
2) *Eggert, l. c.* S. 74.

nichts anderes daraus, als dass jede Methode sich bemühen muss, so viel als es in der kurzen Spanne Zeit in der Schule möglich ist, die fremde Sprache den Schülern durch das Ohr zu vermitteln: Dass die grammatische Methode, die im Anfangsunterrichte mit kurzen Sätzen operiert, es leichter als andere Methoden zu tun imstande ist, liegt auf der Hand.

Das jedoch, worauf es beim Methodenstreite ankommt, ist etwas ganz anderes. Hier muss psychologisch bewiesen werden, ob die direkte Methode in der Schule imstande ist, solche Sachvorstellungen zu erwecken, dass die Grammatik und das Hin- und Herübersetzen überflüssig sind, dass die Sach- und Sprachvorstellungen so intensiv werden, dass das Denken in der Muttersprache, die sich immer vordrängt, ausgeschaltet werden kann. Das hat weder v. Sallwürk, noch Ganzmann, noch Eggert bewiesen. Keiner hat die psychischen Dispositionen eines 10jährigen Knaben, der mit 20—60 seinesgleichen in der Schule sitzt, für das Erlernen der fremden Sprachen, analysiert, weshalb ihre Darlegungen für den fremdsprachlichen Unterricht in der Schule nicht massgebend sein können; und wenn Baumann in seinem letzten Kapitel[1]) meint, dass es bei der Feststellung der Methode nicht möglich ist, von der Psychologie auszugehen, so können wir ihm hierin nicht beistimmen, denn die praktische Psychologie zeigt täglich, dass wenn man mehr „als Kellnerfranzösisch" (Koschwitz) lernen will, das Uebersetzen — das Charakteristikon der grammatischen Methode —, nicht umgangen werden könne.

Mähr. Ostrau. Alex Winkler.

Leo Berg, Der Uebermensch in der modernen Literatur. Ein Kapitel zur Geistesgeschichte des 19. Jahrhunderts. Paris, Leipzig, München 1897, 281 S.

Ernest Seillière, Apollon ou Dionysos. Étude critique sur Frédéric Nietzsche et l'utilitarisme impérialiste. Paris 1905, 364 S.

Berg hat sein Buch im Sommer 1895 geschrieben. Er hat versucht, die Genealogie eines Begriffes zu geben, er wollte nicht zugleich seine vollständige Geschichte aufzeichnen. Uns erscheint aber auch der Stammbaum des Begriffes sehr unvollständig. B. hätte sich besser in der Geschichte der französischen Literatur und Philosophie umsehen müssen. Vielleicht wäre ihm dann nicht entgangen, dass Nietzsche's Uebermensch in seiner letzten Gestalt schon bei Stendhal zu finden ist. Seite 70 zählt er die drei Phasen auf, die Nietzsche's Uebermensch durchlaufen hat. Dabei hat er vergessen, den Verbrecher hinzuzufügen. Das Verbrechen als

[1]) Baumann, *Sprachpsychologie und Sprachunterricht*, S. 136.

Energie und die Tugend als Furchtsamkeit hat Nietzsche bei seinem Lieblingsschriftsteller Stendhal gefunden. Es ist ihm wahrscheinlich auch entgangen, wie beide, Stendhal und der Einsiedler vom Engadin, sich bewusst und unbewusst an Helvétius und Vauvenargues angelehnt haben. Im dritten Bande von Helvétius' „*De l'esprit*" fängt das 17. Kapitel an: *Ce désir [c'est-à-dire: que tous les hommes ont d'être despotes, des moyens qu'ils emploient pour y parvenir, et du danger auquel le despotisme expose les rois] prend sa source dans l'amour du plaisir, et par conséquent dans la nature même de l'homme. Chacun veut être le plus heureux qu'il est possible; chacun veut être revêtu d'une puissance qui force les hommes à contribuer de tout leur pouvoir à son bonheur: c'est pour cet effet qu'on veut leur commander.*"

B. ist dem Problem des Uebermenschen nicht tief genug nachgegangen. Die Biographie Nietzsche's von Frau Förster-Nietzsche hätte ihm sicher die Bedeutung der französischen Literatur für die Ideen-Entwicklung des unglücklichen Philosophen zeigen können.

Das hat der Verfasser des zweiten Werkes, Seillière, gewusst. In seinem Buche findet der, der sich mit französischer Literaturgeschichte beschäftigt, grosse Anregung. Da hier nicht die Stelle ist, auf die anderen grossen Vorzüge des Werkes hinzuweisen, seien nur die Kapitel über Rousseau, Helvétius und Stendhal erwähnt. Die Hinweise auf La Rochefoucauld und Pascal sind auch recht gut. Zum Schluss sei erwähnt, dass dieses Buch von Theodor Schmidt ins Deutsche übersetzt worden ist. Die Uebersetzung ist in diesem Jahre bei Barsdorf-Berlin erschienen.

Langendreer. R. Arndt.

Neue Tauchnitzbände.

Ausser der schon in der vorigen Besprechung kurz erwähnten Veröffentlichung von Ruskin's *The Stones of Venice* (Vol. 3870/71) ist mittlerweile noch ein weiterer Band Ruskin, *Unto this Last and Munera Pulveris* (Vol. 3910) in dem Verlag von Tauchnitz erschienen. *The Stones of Venice* ist das zuletzt veröffentlichte der drei grossen kunstkritischen Werke des Verfassers und zeigt an dem Beispiel venetianischer Architektur den engen Zusammenhang zwischen der Schönheit der Baukunst und dem gesunden sozialen Zustand einer Nation. *Unto this Last and Munera Pulveris* ist eine Sammlung sozialpolitischer Essays, deren Hauptgedanke — nach dem Ausspruch des Verfassers in der Vorrede — es ist, eine logische Definition des Reichtums zu geben als Grundlage jeder wissenschaftlichen Nationalökonomie.

Als neuer Name unter den von dem Verlag veröffentlichten Autoren erscheint Theodore Roosevelt mit seinen *Outdoor Pastimes of an American Hunter* (Vol. 3918). Die Schilderungen der Jagdabenteuer des Präsidenten sind interessant nicht nur für Liebhaber der Jagd, sondern auch für Freunde der Natur und der Naturwissenschaften. Der Charakter der jagdbaren Tiere Nordamerikas, ihre Lebensweise, selbst ihre individuellen Eigentümlichkeiten sind mit Verständnis und Liebe beobachtet. Der Verlag hat dem Buche das Bild des Präsidenten zugefügt.

Im übrigen sind es Romane und Novellen, die zur Besprechung vorliegen.

Mrs. Humphry Ward gibt in *Fenwick's Career* (Vol. 3893/94) die Geschichte eines Malers in Londoner Künstlerkreisen und erzählt, wie seine Karriere und sein Leben nahezu vernichtet werden, da er um äusserer Vorteile willen seine Heirat verschweigt. Es liegt eine düstere Stimmung über dem ganzen Roman, die sich erst zum Schluss nach der Vereinigung der getrennten Gatten löst.

Auch *The Way of the Spirit* von H. Rider Haggard (Vol. 3883/84) ist eine Ehegeschichte und behandelt das Problem: hat ein totgeglaubter Mann, den seine kaltherzige Gattin, da er als Krüppel und im äussersten Elend unerwartet vor ihr erscheint, bittet, wieder zu verschwinden und weiter als tot zu gelten, nun das Recht, eine neue Verbindung mit einem geliebten Wesen einzugehen. Rupert Ullershaw widersteht der Versuchung und hält sich durch göttliches und menschliches Gesetz für unlöslich an die ungeliebte Gattin gebunden. Der Schauplatz der Handlung ist teils in London, teils im Sudan, wo der Held in der jungen Fürstin Mea eine ideale Gefährtin findet. Die Charakteristik ist vortrefflich, bis auf den Intriganten des Romans, Dick Learmer, der unnatürlich schwarz geschildert ist, und dem der Verfasser kaum ein Laster erspart.

Von der Verfasserin von *Elizabeth and her German Garden*, die sich mit diesem Buche viel freundliche Leser erworben hat, sind zwei weitere Bände bei Tauchnitz erschienen: *The Princess Priscilla's Fortnight* (Vol. 3880) und *The Adventures of Elizabeth in Rügen* (Vol. 3881). Das erstere: die etwas unmögliche Geschichte einer deutschen Prinzessin, die aus Abenteuerlust in der Gesellschaft des alten Hofbibliothekars nach England geht, um dort inkognito das Leben in einfachen Verhältnissen kennen zu lernen, keinen Augenblick die Prinzessin vergisst und in allerhand komische und ärgerliche Situationen gerät. *The Adventures of Elizabeth in Rügen* sind weder Roman noch Reisebeschreibung, nur eine Aneinanderreihung heiterer Szenen, die durch das Aufeinanderprallen verfeinerter Lebensansprüche mit ländlichen Zuständen

entstehen; dazu eine muntere, etwas karikierte Zeichnung der verschiedenen Reisenden und eine begeisterte Schilderung der buchengekrönten, wellenumrauschten Insel.

In *Prince Charming* von Rita (Vol. 3872) finden wir ebenfalls einen Prinzen, der das Hofleben verlässt und einfache Lebensverhältnisse sucht, hier um — seine schlanke Taille wiederzugewinnen und um als weiserer und ernsterer Mann zurückzukehren. In der Schilderung der Feeninsel Erinia hat die Verfasserin die reizvolle Landschaft Irland und die hervorstechendsten Charakterzüge seiner Bewohner festzuhalten gewusst.

B. M. Croker's Roman *A Nine Day's Wonder* (Vol. 3907) spielt auch in Irland. Hier lässt die Verfasserin eine englische Grafentochter in einer irischen Bauernhütte unter Hühnern und Gänsen aufwachsen, um sie dann plötzlich zu Glanz und Reichtum zu erheben. Der Charakter der Heldin ist sehr glücklich gezeichnet und der Wechsel der Umgebung mit viel Humor geschildert.

Es erübrigt sich, Maarten Maartens Erzählungskunst noch besonders zu rühmen. Auch die beiden neu veröffentlichten Bände *A Woman's Victory and other Stories* (Vol. 3911/12) enthalten kleine Meisterwerke voll Humor, Pathos und feinster Charakterzeichnung aus den verschiedensten Schichten der Gesellschaft der verschiedensten Nationen.

In *Tally Ho!* dem neuesten Roman von Helen Mathers (Vol. 3908/09) spielt der Rennsport eine bedeutende Rolle, und der Name eines Rennpferdes, dessen Geschick mit dem der Heldin des Buches eng verknüpft ist, gibt ihm den Titel. Eingeflochten ist das Tagebuch eines afrikanischen Jägers und eine etwas karikierte Schilderung der Naturheilmethode in einer deutschen Kaltwasseranstalt.

Max Pemberton's *My Sword for Lafayette* (Vol. 3877) ist ein lebhaft und anschaulich geschriebener Abenteuerroman, der von Flucht und Verfolgung, Meuterei und Kämpfen zu Wasser und zu Lande während des amerikanischen Unabhängigkeitskrieges erzählt.

Marie Corelli's neuer Roman *The Treasure of Heaven* (Vol. 3905/06) gibt humorvolle Züge aus dem kleinbürgerlichen Leben des ländlichen Englands, leidet aber an den Schwächen einer zu grossen Breite und vielfachen Moralisierens und Polemisierens.

In *Mr. John Strood* (Vol. 3886) lässt Percy White einen Privatsekretär die intimen Lebensbeziehungen eines Mannes der Oeffentlichkeit schildern und entrollt dabei den Charakter eines „*snob*“. Die Schilderung desselben ist meisterhaft, doch erinnern

Personen und Situationen des Romans häufig an frühere Werke des Verfassers.

Beyond the Rocks von Elynor Glyn (Vol. 3892) ist eine hüchsche Liebesgeschichte, die ein altes Thema reizvoll behandelt und trotz anscheinend tragischer Verwicklung versöhnend schliesst.

In *Salted Almonds* von F. Anstey (Vol. 3897) und *Whispers about Women* von Leonard Merrick (Vol. 3898) haben wir zwei Sammlungen sehr amüsanter kleiner Plaudereien, Skizzen und Novellen, häufig mit überraschenden Pointen.

Königsberg. Julie Sotteck.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften. Hrsg. von Bahlsen u. Hengesbach. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. — Abteilung II: Englische Schriften.

Bd. 27. *The Counties of England* by Ch. H. Mason. Ausgewählt u. erklärt von O. Badke. Rechtmässige Ausgabe. 2. Auflage. 1904. 190 S. Gbd. 1,40 Mk.

Bd. 42. J. K. Jerome, *Fact and Fiction.* Sketches, Tales and a Play in Prose. Ed. with Explanatory Notes by K. Schladebach. 1904. 144 S. Gbd. 1,40 Mk.

Bd. 43. *The Growth of Great Britain.* By Sir J. R. Seeley. Für den Schulgebrauch hrsg. und erläutert von K. Fahrenberg. 1905. 156 S. Gbd. 1,50 Mk.

Bd. 44. *English History in Biographies.* Zusammengestellt und erklärt von K. Köhler. 1905. 144 S. Gbd. 1,40 Mk.

Bd. 45. *Hereward the Wake* by Charles Kingsley. Für den Schulgebrauch hrsg. von Fritz Meyer. 1906. 149 S. Gebunden 1,60 Mk.

Weidmann'sche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Hrsg. von Bahlsen und Hengesbach. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung.

Thomas Carlyle, *Eine Auswahl aus seinen Werken.* Zusammengestellt und mit Biographie und Kommentar für den Schulgebrauch und zum Selbststudium hrsg. v. K. Beckmann. 1904. 136 S. Text und 36 S. Anmerkungen. Gbd. 1,60 Mk.

Macaulay, *Five Speeches on Parliamentary Reform* mit Biographie und Einleitung sowie einem Kommentar für den Schulgebrauch und zum Selbststudium hrsg. von O. Thiergen. 1906. 95 S. Text und 27 S. Anmerkungen. Gbd. 1,20 Mk.

Die Weidmann'schen Schulausgaben französischer und englischer Schriftsteller haben sich dieselbe ehrenvolle Stellung, die sie schon vor Jahrzehnten, gleich in ihren Anfängen, einnahmen, auch in der neueren, von methodischen Streitigkeiten so vielfach bewegten Zeit durchaus zu wahren gewusst. Sie zeichnen sich

fast alle dadurch aus, dass sie so gut wie nie auf die Abwege geraten sind, die nicht allzu selten die Schulausgabenfabrikation der äussersten Reformrichtung eingeschlagen hat. Ich meine, wir finden in den Weidmannschen Sammlungen nirgend oberflächliche, inhaltlich wertlose oder zu einseitig rein utilitaristischen Zwecken dienende Schriften. Selbstverständlich haben ihre Herausgeber das Gute, das die Reform zweifellos auch gebracht hat, das auch die Gegner willig anerkennen, ebenfalls zweckmässig ausgenützt. Hatte ich neulich eingehender bei den schönen, neuen Shakespeareausgaben der Sammlung verweilen können (*Zeitschrift* V, S. 159 ff.), so sollen diesmal die vorstehend genannten Bände nur mit einigen kurzen Bemerkungen bedacht werden.

Mason's *Counties of England* sind darum besonders schätzenswert, weil das Buch wegen der einfachen und fast durchweg recht leicht verständlichen Sprache sich sehr gut als Anfangslektüre eignet; bei der Lebendigkeit der Darstellung und der Mannigfaltigkeit der besprochenen Dinge bietet es auch reiche Abwechslung und vermittelt auf angenehme und unterhaltende Weise eine nähere Bekanntschaft mit England.

Die Auswahl aus Jerome ist das einzige der vorliegenden Bändchen, das englische Einleitung und Anmerkungen aufweist. Wer sich für Jeromelektüre in der Schule begeistert, findet hier eine ganz hübsche Blütenlese. Sie enthält einen Abschnitt aus *Paul Kelver*, zwei aus *On the Stage and Off*, das einaktige Lustspiel *Barbara*, vier Proben aus *The Idle Thoughts of an Idle Fellow*, eine aus dem *Diary of a Pilgrimage* und zwei aus den *Sketches in Lavender, Blue and Green*.

Die Bände Seeley und *English History* möchte ich als besonders beachtenswert hervorheben, weil beide gute Hilfsmittel sind, der englischen Lektüre einen wertvollen Inhalt zu geben und beide zudem sehr schön und anregend in die englische Geschichte einführen, was ich für eine weit nützlichere Beschäftigung halte als etwa das Lesen einer platten und nichtssagenden Unterhaltungsschrift. Beide Werke erfreuen sich auch einer einfachen, klaren, schönen Sprache und Darstellung, so dass sie sicher im dritten, vielleicht sogar schon im zweiten Unterrichtsjahr verwendbar sind. Dem Gedankeninhalt nach ist die *English History* leichter, *Seeley* etwas schwieriger und tiefer.

Kingsley's *Hereward the Wake* ist ein Band guter Unterhaltungslektüre, schon um des historischen Gehaltes willen; freilich teilt diese Ausgabe das Schicksal aller andern für den Schulgebrauch zurechtgemachten umfangreichen Romane, dass nämlich das Werk ganz unverhältnismässig gekürzt werden musste. Die Auswahl umfasst 124, der Urtext über 600 Seiten. Was würde man

wohl dazu sagen — ohne übrigens damit einen Vergleich bezüglich des Wertes ziehen zu wollen — wenn etwa englische oder französische Schulmänner *Soll und Haben* oder *Die verlorene Handschrift* zu einem dünnen Schulbändchen zusammenstreichen wollten?

Die beiden letzten Bände aus der *Sammlung* sind inhaltlich die wertvollsten, aber auch die schwierigsten. Ich stehe aber mit den Herausgebern durchaus auf dem Standpunkte, dass man unseren Schülern auch Carlyle und Macaulay vorlegen darf, trotz der Schwierigkeiten, die sie tatsächlich bieten. Aber die beiden Schriftsteller sind so hervorragende Gestalten, so echte und bedeutende Engländer, dass durch das Studium ihrer Schriften die beste geistige Einführung in das Verständnis für das innere Wesen des englischen Volkes vermittelt werden kann, ganz abgesehen von den wertvollen sachlichen Kenntnissen, die sie erschliessen.

Die Anmerkungen sind in den fünf Nummern der *Schulbibliothek* am Schlusse des Textes in denselben Band gebunden, in den beiden Bänden der *Sammlung* bilden sie, vom Texte getrennt, ein besonderes Heftchen. Zu den ersten fünf Bänden sind auch Sonderwörterbücher erschienen; ausserdem sind ihnen Verzeichnisse der Eigennamen mit Aussprachebezeichnung beigegeben, die aber nicht völlig gleichmässig durchgeführt ist.

Königsberg. Hermann Jantzen.

Der kleine Toussaint-Langenscheidt: Englisch. Zur schnellsten Aneignung der Umgangssprache durch Selbstunterricht. Reisesprachführer, Konversationsbuch, Grammatik und Wörterbuch, Gespräche, auch zur Anwendung für Sprechmaschinen. Verfasst von H. Baumann, Berlin-Schöneberg, Langenscheidt'sche Verlagsbuchhandlung. LXXX + 132 + 352 S. Preis 3 Mk.

Zu den vielen trefflichen Hilfsmitteln zur Erlernung fremder Sprachen, die wir der rührigen Langenscheidt'schen Verlagsbuchhandlung, die jüngst ihren 50. Geburtstag gefeiert hat, verdanken, ist in dem oben angezeigten Büchlein ein neues hinzugekommen, das in einem handlichen Bändchen alles vereinigt, was für den Anfänger, der die englische Sprache für den praktischen Gebrauch, d. h. für eine Reise nach England erlernen will, zu wissen notwendig ist. Auf eine knappe, aber geschickt zusammengestellte Grammatik (S. IX—LXXX) folgen 25, freilich nicht immer sehr geistreiche, Gespräche (S. 1—132: Seereise, Zollamt, Eisenbahn, Reisegespräche, Gasthof etc. etc.), die mit einer vollständigen Transskription und einer Interlinearversion versehen sind, der jedesmal auch eine freie Uebersetzung nachfolgt. Zugleich ist der englische Text dieser Gespräche auf Grammophonplatten übertragen worden, so dass der Lernende auch ohne Zuhilfenahme eines Lehrers in

den Stand gesetzt ist, sich eine korrekte Aussprache des Englischen und den echt englischen Tonfall anzueignen. Ob das Grammophon heute schon soweit vervollkommnet ist, dass es das lebendige Wort zu ersetzen vermag, erscheint mir zwar zweifelhaft; immerhin mag es für denjenigen, dem kein Lehrer zur Verfügung steht, als leidliches Surrogat gelten.

Ferner enthält das Büchlein noch zwei Wörterbücher, ein deutsch-englisches Konversationswörterbuch (S. 1—297) und ein englisch-deutsches Sachwörterbuch (S. 298—352), die gleichfalls recht geschickt zusammengestellt und vorwiegend auf die praktischen Bedürfnisse des Reisenden zugeschnitten sind, so zwar, dass namentlich in dem englisch-deutschen Teile unter einzelnen Stichwörtern, wie z. B. *baker's ware, cheese, fish, food, game, letter-box, museum, periodicals, railway, restaurants and cafés, theatres, wine etc.*, alles Wissenswerte über englische Sitten, Gebräuche und Einrichtungen zusammengetragen ist. Eine kleine Karte der britischen Inseln, eine Tabelle der englischen Masse und Gewichte und eine Münztafel sind ebenfalls vorhanden. Alle, die nach England reisen wollen, auch solche, die der englischen Sprache schon mächtig sind, werden gut tun, das Büchlein als Ergänzung zum Baedeker in ihre Ueberziehertasche zu stecken und auf dem Dampfer oder der Eisenbahn recht fleissig darin zu lesen. Aehnliche Handbücher für andere Sprachen sind in Vorbereitung oder bereits erschienen.

Auf Einzelheiten, die ich anders haben möchte, will ich hier nicht eingehen, wohl aber an die Verlagsbuchhandlung die Frage richten, ob es nicht an der Zeit wäre, die englische Aussprachebezeichnung ihrer Lehr- und Wörterbücher einer Revision zu unterziehen. Dass *name* und *stone* einfach als nēm und ſtōn transkribiert sind und der diphthongische Charakter dieser Laute nur in einer leicht zu übersehenden allgemeinen Bemerkung auf S. XV hervorgehoben wird, ist doch ein grosser Mangel. Noch schlimmer ist es, dass der o-Laut in *more, four, board, lord, course, morning, glory etc.* [mōʳ, fōʳ, bōʳd ꝛc.] genau ebenso bezeichnet wird wie in *go, boat, stone etc.* [gō, bōt, ſtōn], während doch vor *r* jetzt allgemein der lange offene o-Laut eingetreten ist. Namentlich müssen die Benutzer der Grammophonplatten verwirrt werden, wenn sie von den Platten eine andere Aussprache hören, als sie in dem Buche selbst verzeichnet ist. Die Langenscheidt'sche Buchhandlung ist auf die korrekte Angabe der Aussprache immer so stolz gewesen, dass sie auf die Dauer nicht auf diesem veralteten Standpunkte stehen bleiben kann, mögen die technischen Schwierigkeiten, die sich einer Aenderung entgegenstellen, noch so gross sein.

Königsberg. Max Kaluza.

Bücherschau.

Bei der Redaktion sind vom 15. Oktober 1906 bis 1. März 1907 folgende Bücher eingelaufen:

Monatschrift für höhere Schulen 5, 11. 12. 6, 1. 2 (Nov. 1906—Febr. 1907).

Deutscher Frühling, Neudeutsche Monatschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus. Hrsg. von Alfred Basz. Leipzig. Teutonia-Verlag 1907. Heft 1.

Baltische Frauenzeitschrift, hrsg. von Elsbeth Schütze. I. Jahrgang, 1. Heft. Riga, Oktober 1906.

Beiblatt zur Anglia 17, 10—12. 18, 1. 2 (Okt. 1906—Feb. 1907).

Revue de l'Enseignement des Langues vivantes. 23, 9—12. 24, 1—3. (Nov. 1906—Mars 1907).

The Journal of Education Nr. 448. 449 (Nov. Dec. 1906).

Modern Language Teaching 2, 7. 8. 3, 1 (Nov. 1906—Feb. 1907).

The Modern Language Review 2, 1. 2 (Oct. 1996; Jan. 1907).

The Literary World, Nr. 1861—1864 (Nov. 1906—Feb. 1907).

Modern Language Notes 21, 7. 8; 22, 1. 2 (Nov. 1906—Feb. 1907).

The American Journal of Philology, 1906, Nr. 1—4. Baltimore, Johns Hopkins Press.

Der Continent, Deutsch-französische Monatschrift, hrsg. v. Dr. Hans Richter-Berlin für Deutschland und Comte A. de Pouvourville, Paris, für Frankreich. I. Jahrgang, 1906/7, Heft 1. Wilh. Süssetrott, Berlin und A. Pedone, Paris.

Le Traducteur, 1907, Nr. 1.

The Translator. 4, 1 (Jan. 1907).

Pedagogické Rozhledy vydává Dědictví Komenského v Praze XX, 1—5.

B. G. Teubner's Allgemeiner Katalog 1906.

Verhandlungen des zwölften Deutschen Neuphilologentages vom 4. bis 8. Juni 1906. Hrsg. vom Vorstande des Deutschen Neuphilologenverbandes. München 1906.

Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern hrsg. von Joseph Loos. Mit über 500 Abbildungen und 15 Separatbeilagen. Vollständig in etwa 45 Lieferungen zu je zirka drei Bogen. Preis der Lieferung 80 h = 70 Pf. Wien u. Leipzig, A. Pichler's Witwe & Söhne 1906. Lief. 1 u. 2.

Paul Förster, Anti-Roethe! Eine Streitschrift an die Freunde des humanistischen Gymnasiums. Leipzig, Teutonia-Verlag 1907.

Gustav Herberich, Entwurf zu einem bayerischen Lehrplan für Oberrealschulen. Nürnberg, Sebald 1907.

Hermann Jantzen, Die Mädchenschulreform. Tatsachen und Aussichten. Vortrag gehalten auf der zehnten Hauptversammlung des Vereins der öffentlichen höheren Mädchenschulen in den Provinzen Ostpreussen, Westpreussen und Posen zu Osterode Ostpr. am 6. Oktober 1906. Königsberg, Gräfe & Unzer 1906. 46 S.

Karl Breul, The Teaching of Modern Foreign Languages and the Training of Teachers. Third Edition Revised and Enlarged. Cambridge University Press 1906.

W. J. Leyds, Die erste Annexion Transvaals. Mit einer Karte, einem Faksimile und einer Tabelle. Berlin, Emil Felber 1907. XX+384 S.

Charles Seignobos. L'histoire dans l'Enseignement secondaire. Paris. Arm. Colin 1907.

Julius Sahr. Französische Uebungsbibliothek Nr. 20: Eugène Bestaux. Ein Schritt vom Wege, Lustspiel von Ernst Wiechert. Paris, Dresden 1906.

Ernst Pfohl. Vocabulaire aux tableaux d'Ed. Hoelzel, avec 12 illustrations dans le texte. Vienne. Ed. Hoelzel.

R. Dinkler und E. Mueller-Bonjour, Lehrbuch der französischen Sprache für Handelsschulen II. Im Anschluss an Dr. Otto Boerner's französisches Unterrichtswerk. Leipzig. Berlin, Teubner 1906.

Dubislav und Boek. Elementarbuch der französischen Sprache, Berlin. Weidmann. 1906. Ausgabe A—B—C. I. und II. Teil, und Ausgabe C. Berlin 1907.

— —. Schulgrammatik der französischen Sprache. Berlin, Weidmann 1906.

Ph. Plattner. Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. III. Teil: Ergänzungen. 2. Heft: Das Pronomen und die Zahlwörter. Freiburg (Baden). A. Bielefeld's Verlag 1907.

Th. de Beaux. Lehrbuch der französischen Sprache für Handels- und Realschulen. Leipzig. Max Hesse. 1907.

Th. de Beaux. Französische Handelskorrespondenz für Anfänger, 2. verb. Aufl. Leipzig. Göschen 1906.

Marguerite Rösler. Précis de Littérature française. A l'usage des Lycées de jeunes filles et des Ecoles réales. Leipzig. Renger, Wien. Heger 1906.

Otto Boerner und Rudolf Dinkler. Livre de lecture, Leipzig, Berlin. Teubner 1906.

Weidmann'sche Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften: Trois Comédies modernes: Le Village p. O. Feuillet — L'Oeillet blanc p. A. Daudet — Gringoire p. Th. de Banville. Recueil de Commentaires explicatifs préc. d'une courte introduction littéraire p. Paul Bastier Berlin 1906.

Freitag's Sammlung französischer und englischer Schriftsteller: Eug. Pariselle: Erckmann-Chatrian. Waterloo. Suite du Conscrit de 1813. Leipzig. Wien 1907. Mit Wörterbuch. — Max Steffen: La France. Choix de Lectures de géographie. Mit 5 Karten. Leipzig. Wien 1906.

Hubert A. Wingerath. Choix de lectures françaises à l'usage des Ecoles secondaires. I. Partie: Classes inférieures. 11 Ed. Cologne 1905. — II. Partie: Classes moyennes. 8. Ed. Cologne 1907. Dumont-Schauberg.

Siepmann's Primary French Series: Jean Macé. Le Petit Ravageot, tiré des Contes du petit Château, adapted and edited by F. W. Wilson, London. Macmillan 1906.

Bibliotheca romanica: 23. 24: Beaumarchais. Le Barbier de Seville — 26. 27. 28: A. de Musset. Comédies et Proverbes. — 29: P. Corneille. Horace. — 25: Camões. Os Lusiados. III. IV. — 30. 31: Dante. Divina Commedia III. Paradiso. Strassburg. J. H. Ed. Heitz (Heitz und Mündel) 1907.

Max Förster. Die sozialen Strömungen in der englischen Literatur des 19. Jahrhunderts. Sonderabdruck aus dem Jahrbuch des Freien Deutschen Hochstifts zu Frankfurt a. M. 1906. S. 111—156.

Bartels. William Morris' The Story of Sigurd the Volsung and the Fall of Niblungs. Eine Studie uber das Verhältnis des Epos zu den *Quellen*. Münster. Schöningh 1906.

Dicke, Ch. Kingsley's Hereward the Wake. Eine Quellenuntersuchung. Münster, Schöningh 1906.

Freytag's Sammlung französischer und englischer Schriftsteller: Dickens' Sketches selected and annotated by L. Hamilton. — Kate Douglas Wiggin, Rebecca of Sunnybrook Farm hrsg. v. Elisabeth Merhaut. — On English Trade. Für Oberklassen von Handelsschulen hrsg. von Haastert.

Collection of British Authors (Tauchnitz Edition) à 1,60 Mk.

Vol. 3913/14: John Oliver Hobbes (Mrs. Craigie), The Dream and the Business.
Vol. 3915: Everard Cotes, Set in Authority.
Vol. 3916/17: W. B. Maxwell, The Guarded Flame.
Vol. 3918: Theodore Roosevelt, Outdoor Pastimes of an American Hunter. With Portrait.
Vol. 3919/20: Robert Hichens, The Call of the Blood.
Vol. 3921: George Moore, Memoirs of my Dead Live.
Vol. 3922/23: Mary Cholmondeley, Prisoners.
Vol. 3924: Rudyard Kipling, Puck of Pook's Hill.
Vol. 3925/26: E. F. Benson, Paul.
Vol. 3927: H. G. Wells, In the Days of the Comet.
Vol. 3928/29: Anthony Hope, Sophy of Kravonia.
Vol. 3030: B. M. Croker, The Youngest Miss Mowbray.
Vol. 3931/32: Stanley J. Weyman, Chippinge.
Vol. 3933: Gertrude Franklin Atherton, Rezánov.
Vol. 3934: Charlotte O'Connor Eccles, The Matrimonial Lottery.
Vol. 3935/36: A. Conan Doyle, Sir Nigel.
Vol. 3937/38: Marion Crawford, A Lady of Rome.
Vol. 3939: Arnold Bennett, Whom God hath joined.
Vol. 3940: Max Pemberton, The Lady Evelyn.
Vol. 3941: F. C. Philips, A Barrister's Courtship.

Max Kaluza, Historische Grammatik der englischen Sprache. II. Teil: Laut- und Formenlehre des Mittel- und Neuenglischen. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, Emil Felber. 1907. XVI + 546 Seiten.

W. W. Skeat, The Problem of Spelling Reform. From the Proceedings of the British Academy Vol. II. London 1906. 18 S.

Gustav Krüger, Englisches Unterrichtswerk für höhere Schulen. II. Teil: Grammatik. Gekürzte Fassung. Leipzig, G. Freytag. 1907. Gbd. 2,40 Mk.

Dammholz, Englisches Lehr- und Lesebuch. I. Teil. Unterstufe. 3. Aufl. Hannover, Carl Meier (Gustav Prior) 1906.

Englische Uebungsbibliothek Nr. 22: Paul Heyse, Im Bunde der Dritte. Charakterbild in einem Akt (1883). Zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische bearbeitet von Ph. Hangen. Dresden, Ehlermann 1906.

Cassell's New German and English Dictionary. Compiled from the Best Authorities in Both Languages. Revised and Considerably Enlarged by Karl Breul. London, Cassell and Co. 1906. XVI+798+545 pp.

Siepmann's Advanced German Series: Gustav Freytag, Die Ahnen. Part I. Ingo. Adapted and edited by Otto Siepmann. London Macmillan & Co. 1906.

M. K. G. Th.

Zeitschriftenschau.

Zeitschrift für das Realschulwesen. XXXI. Jahrg. 3. Heft. Besprechungen. Es werden von A. Bechtel aus Freytag's Sammlung französischer und englischer Schriftsteller die neuesten Bände empfohlen. Dr. Koch's *Kurze englische Lesestücke.* Rezensiert von J. Klein. Gradon's *Schlechtes und gutes Englisch.* Abträglich rezensiert von G. Schatzmann. 3. und 4. Heft. Abhandlungen. *Stimmen über das höhere Schulwesen,* bezw. *Mittelschulwesen in Deutschland und Oesterreich.* Von Prof. J. Resch. Diese Abhandlung hebt aus folgenden Schriften und Vorträgen der letzten zwei Jahre die Hauptgedanken hervor und unterwirft sie einer ruhigen, sachlichen, oft fein ironischen Kritik: 1. *Aufwand und Erfolg der Mittelschule vom Standpunkte der Mutter.* (Von Frau M. Hainisch-Wien, Deuticke.) 2. *Glossen zur Schulreform.* Von Med. Dr. C. Röder. 3. *Wo bleibt die Schulreform?* Von Dr. Rhenius. 4. *Gymnasium oder Realschule?* Eine Kulturfrage. Von Dr. Friedrich Schwend. 5. *Sonderschulen für hervorragend Befähigte.* Von J. Petzoldt. 6. *Hat die Schule die Aufgabe, über die sexuellen Verhältnisse aufzuklären?* Von Frl. Anna Blum. 7. *Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten.* Von Dr. Ernst Lentz. 8. *Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit.* Von Adolf Harnack. 9. *Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur.* Von Friedrich Paulsen. 10. *Schulleitung und Schulaufsicht.* Von Langermann. Die Lektüre dieser zeitgemässen Abhandlung wird Lehrern und Laien bestens empfohlen.

4. Heft. Besprechungen. Ganzmann, O., *Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Handlung.* I. und II. Stufe. Referent J. Klein nennt das Buch eine methodisch sehr tüchtige Leistung, obgleich er mehrere Ausstellungen macht. Jespersen, Otto. 1. *Lehrbuch der Phonetik.* Autorisierte Uebersetzung von Hermann Davidsen. 2. *Phonetische Grundfragen.* Für jeden Philologen von der allergrössten Wichtigkeit. Dr. Ellinger. Plate, H., *Lehrgang der englischen Sprache.* II. Mittelstufe. Wird beste Dienste leisten. A. Bechtel. Abhandlungen. *Die Vereinfachung der französischen Orthographie.* Von A. Bechtel. Da der Erlass des französischen Unterrichtsministeriums vom 26. Februar 1901 *bezüglich* der Vereinfachung der französischen Orthographie

niemanden befriedigt hat, so wurde durch einen Ministerialerlass vom 11. Februar 1903 ein Ausschuss eingesetzt, der einen Plan zur Vereinfachung der üblichen Schreibung auszuarbeiten hat. Nachdem Verfasser die feindselige Haltung der französischen Akademie gegenüber jeder Aenderung der Orthographie betont und die nichtssagenden, unsystematischen Neuerungen derselben angeführt hatte, veröffentlicht er die Vorschläge der Kommission, deren Zusammensetzung die Bürgschaft bietet, dass die Frage mit vollem Verständnis gelöst worden ist. Die Vorschläge betreffen: 1. die diakritischen Zeichen; 2. die einfachen Vokale und die Dipthonge; 3. die Konsonanten; 4. die einfachen Konsonanten; 5. die wissenschaftlichen aus dem Griechischen stammenden Wörter.

M. Ostrau. Max Winkler.

Modern Language Teaching. Vol. II (1906.) Der zweite Jahrgang von *Modern Language Teaching* (vgl. *Zeitschrift* V, 286) enthält wiederum eine Reihe interessanter, durchaus nicht einseitig reformerischer Aufsätze, die über die Strömungen innerhalb der neusprachlichen Lehrerschaft Englands gut unterrichten. S. 1—19: *Modern Language Association.* Bericht über die am 21. und 22. Dezember 1905 zu London abgehaltene Jahresversammlung der *Modern Language Association*, auf der zunächst Dr. Heath über den Austausch von Lehramtskandidaten zwischen England, Frankreich und Deutschland und die dafür geltenden Grundsätze sprach, während W. L. Paine, H. Lipscomb und Schüddekopf über die dabei gemachten Erfahrungen berichteten (vgl. auch *Zeitschrift* V, 155 f.) W. L. Brandin sprach über die von Maurice Grammont, *Le vers français, ses moyens d'expression, son armonie* (1904) und von Marcel Braunschweig *Le sentiment du beau et le sentiment poétique* (1904) aufgestellten neuen Theorien über den französischen Vers. Der Vorsitzende, T. H. Warren, erörterte den erziehlichen Wert der alten und der modernen Sprachen. F. B. Kirkman gab ein Resumee über die in dem ersten Bande von *Modern Language Teaching* über das Thema *The Use and Abuse of Conversation in Modern Language Instruction* veröffentlichten Briefe (vgl. *Zeitschrift* V, 288). An der sich daran anschliessenden Diskussion beteiligten sich Storr, Breul, Savory, Crofts, von Glehn. Storr wandte sich namentlich gegen die übertriebene Wertschätzung der Konversation, in der einige 'the *summum bonum,* the crown of modern language teaching' erblicken. „To this he would say 'No' a thousand times no!“ It was only a means to an end. Defining the end in a single word, he should say that it was the power to understand; and that power to understand was shown by the power to translate. This was, he thought, not only theory, but practice. The greatest

translations which had been made had been made by men who had little or no conversational power.“ Auch T. W. Crofts erklärte sich zu gunsten der alten oder einer vermittelnden Methode: „When he tested boys taught by the new method he found that they had not really grasped what they had read. They did not understand when the medium of instruction was the foreign language. It was not necessary to translate every word, but English must be freely used.“ Am zweiten Tage sprach der inzwischen leider verstorbene R. J. Lloyd über *The Uses and Abuses of the Esperanto Language* (der Vortrag ist vollständig abgedruckt *Mod. Lang. Teaching* II, 27—30, 49—51), ferner Bourdillon über *The Poetic Touch in Ancient, Mediæval and Modern Times* (vollständig abgedruckt *Mod. Lang. Teaching* II, 65—78), Savory über *The Form-Master System in Public Schools in Relation to Modern Language Teaching* (vollständig abgedruckt *Mod. Lang. Teaching* II, 21—27). — S. 19 f: H. G. Atkins, *On the Comparison of Opposite Extremes.* Wenn man die alte und die neue Methode einander gegenüberstellt, darf man nicht ungerecht verfahren, nicht die alte Methode als Schreckgespenst (*bogey*) hinstellen und die neue in den schönsten Farben malen, sondern 'we must ask ourselves what the respective methods would be at their best, if we would determine their relative value'. — S. 35—38: Harold W. Atkinson, *On Thinking in a Foreign Language.* — S. 38—40: R. H. Allpress, *On Translation* (handelt über die Anforderungen, die an eine gute Uebersetzung zu stellen, und die Schwierigkeiten, die dabei zu überwinden sind. — S. 40—44: V. Partington, *On the Teaching of French Phonetics* verteidigt den Gebrauch der Phonetik im Schulunterricht und geht auf Einzelheiten ein. — S. 44—49: Victor E. Kastner jun., *Du symbolisme dans l'enseignement supérieur.* — S. 51—58, 116—120: *Discussion Column: The Right and the Wrong Way of Examining in English Language and Literature* (Kirkman, Walker, Frazer). — S. 77—81: Mrs. Emily Miall, *My Little French Class.* — S. 81 f.: C. E. Stockton, *Notes of an Elementary German Class.* (Nach der Reformmethode: *Ich mache das Pult auf, Du machst das Pult auf, Er macht das Pult auf* usw.; aber es sind nur acht Knaben in seiner Klasse). — S. 82—84, 109—114: H. W. Atkinson, *Modern Language Teaching in the Transvaal.* Zu lehren sind: Englisch, Holländisch, Französisch und Deutsch, aber nicht nach der extremen Reformmethode: „I am not in favour of the methods of extreme reformists in Europe, as I am convinced that the idea of teaching the language to school-pupils on a purely oral method is based on the psychological error of conceiving that the brain of a child of eight or over is as limited *in its capacity* as that of an infant learning the early vocabulary

of its mother-tongue. I am not even in favour of a too strict adherence to the inductive method, as it sometimes involves an expenditure of time wholly incommensurate with the educational advantage derivable from it“ (S. 111). Die Phonetik hält A. für die Erwerbung einer korrekten Aussprache für notwendig; er bedauert aber das Fehlen eines einheitlichen Transskriptionssystems. — S. 85: R. J. Lloyd, *On Thinking in a Foreign Language* (Antwort auf den oben angeführten Aufsatz von Atkinson). — S. 91 f.: *Holiday Courses.* — S. 92 f.: *The Polyglot Club.* — S. 97—109: R. A. Williams, *The Lesson of Experience. Some Considerations of the Learning and Teaching of Languages.* Ein sehr lesenswerter und anregender Aufsatz. Bei den Erörterungen über die beste Methode berücksichtigt man zu sehr den Standpunkt des Lehrers, zu wenig den des Lernenden. „Important as is the method of teaching of the teacher, the method of learning of the taught is relatively far more important“ (S. 100). Der bestimmende Faktor im Schulunterricht ist die Fähigkeit des Schülers. Die Antwort auf die Frage: How are languages best to be taught? ist abhängig von der Antwort auf die andere Frage: How are languages best to be learnt? Wir geben uns nicht genügend Rechenschaft über die Vorgänge in dem Geiste des Schülers beim Erlernen einer fremden Sprache, obwohl in der letzten Zeit auch hierüber nähere Untersuchungen angestellt worden sind. Weiterhin betont W., dass es die vielgerühmte 'natürliche' Methode beim Erlernen einer fremden Spsache gar nicht gibt. „We learn our mother-tongue by a natural process, but we can never repeat that process in regard to another language. The mere fact that the mother-tongue is already there as something learnt, makes it an imperative condition that the foreign language shall he learnt by a process quite different from that used in learning the mother-language. The condition of being able to speak another language in addition to one's native tongue is an artificial condition and must be acquired and maintained artificially. Bilinguality is a much rarer thing in fact than it is in popular estimation . . . . The individual must have a mother-tongue as he must have a Fatherland; I, for one, question whether the highest culture is possible without either“ (S. 103). Die Beherrschung einer fremden Sprache ist also eine Kunst und muss als solche erlernt werden. Daraus folgt sogleich, dass, wie für alle andern Künste, so auch für das Erlernen fremder Sprachen verschiedene Individuen ganz verschieden beanlagt sind. Die Zahl derer, die eine fremde Sprache in ihrer Jugend lernen, ist sehr gross, aber die Zahl der Erwachsenen, die eine fremde Sprache wirklich beherrschen, verhältnismässig klein. Wir müssen darum auch unsere Schüler in

zwei Gruppen teilen, in solche, die imstande sind, eine fremde Sprache verstehen, schreiben und sprechen zu lernen, und in solche, die dazu nicht imstande sind. Man darf darum die Anforderungen an die Gesamtheit der Schüler nicht zu hoch stecken. Der Durchschnittsschüler kann während der Schulzeit nichts weiter erreichen, als dass er die fremde Sprache in Schrift und Wort verstehen lernt. „If I were asked what standard the average boy can reach with certainty in the time available and under the circumstances obtaining at our schools, I should say he might attain the power of understanding the language written and spoken“ (S. 105). Die Annahme, dass der Durchschnittsschüler auf der Schule zu selbständiger Beherrschung der fremden Sprache geführt werden könnte, wird durch die Erfahrung als irrig erwiesen. Die Abiturienten, die zur Universität kommen (Williams war eine Zeitlang Lektor an einer deutschen Universität), können die fremde Sprache nicht nur nicht sprechen, sondern, was schlimmer ist, nicht einmal verstehen. Dies liegt nicht daran, dass sie schlecht unterrichtet wurden, sondern dass das Ziel, dem man zustrebte, zu hoch war, zumal auf der Schule mehr als eine fremde Sprache gelehrt wird. Man sollte daher die Aufgabe des Schulunterrichts in den fremden Sprachen dahin konzentrieren, dass der Schüler nur dazu geführt wird, die fremde Sprache zu verstehen, d. h. dass er imstande ist, gewöhnliche idiomatische Prosa ohne besondere Vorbereitung und ohne Zuhilfenahme eines Wörterbuches zu verstehen, nicht bloss, wenn er sie selbst liest, sondern auch, wenn er sie von einem andern vorlesen hört. Um dieses Ziel auf der Schule zu erreichen, müssten die Uebungen im Sprechen und Schreiben der fremden Sprache (*conversation and composition*) wegfallen und die ganze Aufmerksamkeit auf das Verstehen des gesprochenen oder geschriebenen Wortes hingelenkt werden. Die fremden Sprachen würden dadurch für die Schüler erheblich an Interesse gewinnen und sie würden daraus auch für ihr späteres Leben grösseren Nutzen ziehen, als wenn man sie zwingt, die fremde Sprache selbst zu sprechen und zu schreiben, wofür sie später doch nur in den seltensten Fällen Verwendung haben. Damit fällt dann auch die Forderung, die fremde Sprache ausschliesslich oder vorwiegend im Unterricht zu gebrauchen. Der Schüler braucht nur seine Muttersprache zu sprechen; der Lehrer allerdings kann sich, um die Fähigkeit der Schüler im Verstehen der gesprochenen Sprache zu fördern, in immer steigendem Masse der fremden Sprache bedienen, und bei der Schulung des Ohres findet dann auch die Unterweisung in Phonetik ihren Platz.

Königsberg. Max Kaluza.

Murray's New English Dictionary und die Shakespeare-Interpretation.[1])

(Mit einem Anhang über unwissenschaftliche Shakespeare-Kritik.)

Als ich den Gedanken zu diesem Vortrag fasste, der Ihnen zeigen soll, welche Bedeutung Murray für das Verständnis des von uns allen hochverehrten Dichters hat, wollte ich anfangs aus dem reichen Stoff, der mir nach den Arbeiten der letzten Jahre zu Gebote steht, womöglich für jedes Drama Stellen anführen, auf welche Murray aus der Fülle seines ungeheuren Sprachmaterials, welches das gesamte englische Schriftwerk von den ältesten angelsächsischen Zeiten bis in unsere Tage in sich schliesst, eine neue, bisher unerreichbare Beleuchtung geworfen hat. Diese Absicht habe ich bei näherer Ueberlegung aufgegeben: effektvoll wäre ein solches Verfahren gewesen, aber nicht solide. Sie hätten sehr leicht einwenden können, dass solche Glanzpunkte der Interpretation nicht beweisend seien für die Gesamtbedeutung des Werkes.

Ich fasste dann die entgegengesetzte Absicht, nämlich zu zeigen, was Murray gerade für eine Partie von einfacherem Stile dennoch leistet. Und so habe ich die ersten vier Szenen von *Macbeth*, die abgesehen von ein paar Stellen keine besonderen Schwierigkeiten bieten — diese beginnen bekanntlich erst mit den Monologen — für den Vortrag eingerichtet. Aber auch davon bin ich abgekommen, weil es offenbar am interessantesten und wertvollsten ist, zu erfahren, was ein solches Werk gerade für die bedeutsamen Stellen einer Dichtung feststellt. Ich hätte für einen solchen Zweck eine grosse Auswahl gehabt,

[1]) Vortrag, gehalten am 19. März in der *Berliner Gesellschaft für neuere Sprachen.*

z. B. im *Hamlet* den bekannten Monolog *To be or not to be*, die Deklamation des Schauspielers, das *Interlude* im dritten Akt, die Szene mit der Mutter; ganz vorzüglich wären die Reden der Feldherren in verschiedenen Szenen von *Troilus and Cressida* gewesen, nur dass diese nach der entgegengesetzten Seite zu weit gehen und mit Schwierigkeiten und Dunkelheiten geradezu gespickt sind; auch die Szene zwischen Prospero und Miranda im *Sturm* wäre dienlich gewesen. Ich bin schliesslich auf *Macbeth* zurückgekommen, weil dieses Drama für mich den Höhepunkt der Entwicklung des dramatischen Stiles bei Shakespeare darstellt. Ich werde zwei kurze Szenen, die fünfte des ersten und die erste des zweiten Aktes vorführen, wobei zu berücksichtigen ist, dass bisher erst $^{7}/_{10}$ des Wörterbuchs veröffentlicht sind, und dass die übrigen $^{3}/_{10}$ noch manches Licht dem Shakespeare-Ausleger anzünden werden.

Zunächst aber möchte ich die Beobachtungen aussprechen, welche ein nunmehr fünfjähriges Studium Shakespeare's mit Murray — ohne ihn habe ich den Dichter seit meiner Studentenzeit mit grösseren oder kleineren Unterbrechungen studiert — in mir erweckt hat. Während der Revision des Schlegel-Tieck'schen Shakespeare-Textes habe ich Murray nur bei schwierigen und zweifelhaften Worten und Stellen, also nicht intensiv benutzt. Das war nicht anders möglich; hätte ich ihn so benutzt, wie in den letzten Jahren bei Herausgabe der drei Dramen *Cäsar, Hamlet, Macbeth*, dann hätte ich zwölf Jahre zur Revision der ca. 100 000 Zeilen gebraucht, nicht drei. Es ist, wie Sie sich vorstellen können, eine sehr zeitraubende Arbeit, fünf ungeheure Quartbände und daneben zwanzig einzelne Quarthefte zu handhaben; und wenn Sie bedenken, dass so ein häufig vorkommendes Wort wie *give* 8 gewaltige Seiten oder 24 enggedruckte Spalten, *go* sogar 12 Seiten und 36 Spalten einnimmt — Wörter, die eben wegen ihres häufigen und vielseitigen Gebrauches immer wieder einmal nachgesehen werden müssen —, so werden Sie nicht daran zweifeln, dass man das Gesuchte im Muret und im *Shakespeare-Lexikon* viermal schneller findet als im Murray.

Wie sich mir die Bedeutung des Werkes für die Shakespeare-Interpretation darstellt, habe ich im Vorwort zu meiner *Macbeth*-Ausgabe, die gegenwärtig gedruckt wird, ausgesprochen. Ich erlaube mir, die betreffende Stelle hier einzufügen:

Das Murray'sche Wörterbuch stellt die letzte, grossartigste und — im ganzen — abschliessende Evolution der im letzten Halbjahrhundert mächtig emporgediehenen Shakespeare-Philologie dar. Was die mit feinstem kritischem Vermögen und einer Fülle von sprachlichem und sachlichem Einzelwissen hergestellten Ausgaben dieser Zeit — unter denen die unseres Delius obenan steht — uns nicht geben konnten; was selbst die Geistesschärfe und die intuitive dichterische Anempfindung unseres grossen Alexander Schmidt in seinem *Shakespeare-Lexikon* unentschieden lassen musste, das gibt und entscheidet Murray.

Aus dem ungeheuren, von vielen Händen zusammengetragenen Sprachmaterial werden viele Hunderte von zu Shakespeare's Zeit gebräuchlichen und heute verschollenen Wörtern in ihrer einstigen Geltung und Verwendung festgestellt; Tausende von heute unbekannten Bedeutungen vorhandener Wörter, über welche die philologische Forschung zweier Jahrhunderte sich oft vergeblich den Kopf zerbrochen hat, gegeben und meist vortrefflich belegt. Jetzt erst erkennen wir nachweisbar klar die ganze dichterische Grösse Shakespeare's, soweit sie sich in seiner Sprache offenbart: die Prägnanz, Inhaltsfülle und Vieldeutigkeit seines Ausdrucks, das Stimmungsvolle der Beiwörter, die Leuchtkraft und den Gefühlsgehalt des Bildwerks, die von ihm ausgehende Neubeseelung absterbender und die Schöpfung neuer Sprachwerte, kurz, die staunenswerte Genialität, mit der er ein nach meinem Empfinden unermesslich reiches Idiom handhabt. Es war eine überaus glückliche Fügung, dass das vielseitige Material solcher durch die Zuflüsse aus den heisshungrigen klassischen Studien und aus der üppigen Literatur der italienischen, französischen und spanischen Renaissance angeschwollenen Sprache in die Hand dieses schaffensgewaltigen und zarten Bildners fiel.

Was dem Shakespeare-Philologen den Gebrauch Murray's besonders interessant macht, ist einerseits die Wahrnehmung, dass das meiste von dem, was uns heutigen an des Dichters Sprachgebrauch fremd, willkürlich, vielleicht inkorrekt erscheint, damals richtiges oder wenigstens — in Anbetracht des sprachlichen Entwicklungsstadiums — statthaftes Englisch war. Neben dieser Erkenntnis des Shakespeare-Idioms kann er an der Hand von Murray die sprachschöpferische Tätigkeit unseres Dichters genau verfolgen: er wird eine Reihe von Wortprägungen und Bedeutungsnüancen finden, welche Shakespeare zuerst und mitunter allein gebraucht hat, aber noch viel mehr, welche für längere oder kürzere Dauer in die Sprache aufgenommen wurden, und eine erfreuliche Anzahl von solchen, welche im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts abstarben und durch das vertiefte Shakespeare-Studium der neuesten Zeit wiedererweckt sind. Mit Hilfe Murray's sind wir denn auch imstande festzustellen, wo Shakespeare sich des damals modernen Idioms bedient, wo nicht; wir sehen deutlich, dass er in der Deklamation des Schauspielers und in dem Schauspiel im *Hamlet* altertümelt; dass er uns in dem letzteren nicht bloss im Reim, sondern auch in der Sprache das getreue Abbild eines alten Interlude geben will. Das scheint mir eine grosse Errungenschaft zu sein.

Was das vorliegende Drama betrifft, so hat der Text des *Macbeth* immer als ein besonders schwieriger, weil vielfach verderbter, gegolten. Die erstere Eigenschaft ist unzweifelhaft vorhanden, die zweite ist ebenso unzweifelhaft nur eingebildet. Es gibt nur wenige Stellen, die nach Murray nicht einen plausiblen Sinn geben, und in denen man eine Verderbnis annehmen kann. Was den Erklärern Schwierigkeiten bereitet hat, ist einerseits die vor Murray immer nur beschränkte Kenntnis des Shake-

speare-Idioms, deren Vollständigkeit durch die vielen sprachlichen Beobachtungen der einzelnen Forscher doch nicht erreicht werden konnte, andererseits die nie übertroffene Sprachgewalt, welche der Dichter hier entwickelt. *Macbeth* überragt durch die gedrungene Kraft und die dichterische Feinheit der Diktion alle andern grossen Kunstwerke Shakespeare's, und es wird niemals leicht sein, die ganze Fülle des poetischen Gehalts, welche in die knappe Form dieser Diktion gepresst ist, aufzudecken. Der grosse *Lear* ist nur eine Vorstufe für diesen Kulminationspunkt der Stilentfaltung, *Coriolan*, der ebenfalls eine ungemein energische Handlung freilich auf grösserem Raume entrollt, kommt ihm nahe; in den späteren Dramen, *Sturm*, *Wintermärchen* und besonders in *Heinrich VIII.*, wird der Glanz dieser Sprache mehr oder weniger verdunkelt durch gewisse Unarten, wie Schwerfälligkeit des Satzbaues, Parenthesenverschachtelung, Unklarheit, bei dem letztgenannten Drama offenbar auch durch die schwache innere Beteiligung des nur überarbeitenden oder fragmentarisch schaffenden Dichters.

Diese Ansicht über die Bedeutung Murray's für die Shakespeare-Interpretation habe ich bestätigt gefunden in der *Macbeth*-Ausgabe des *Elizabethan-Shakspere* von Liddell (1903), die mir im letzten Jahre zugänglich wurde. Dieser selbst gibt für die relative Unbedeutendheit der philologischen Einzelforschung gegenüber Murray in seiner Ausgabe das schlagendste Beispiel. Liddell hat, wie Steevens, Malone, Dyce, eine rühmenswerte Arbeit geleistet in der philologischen Durchforschung selbst bisher unbekannter Schriften der englischen Renaissance-Literatur und eine Reihe von sachlich und sprachlich wertvollen Aufklärungen gegeben. Wenn wir aber den Ertrag seiner philologischen Spezialforschung mit dem vergleichen, was er aus Murray entnommen hat, so kann man ihn doch nur einen bescheidenen nennen.

Wir gehen nun zur Betrachtung der fünften Szene des ersten Aktes von *Macbeth* über:

In dem Briefe Macbeth's kommt nur ein Wort in Frage:

Whiles I stood rapt in the wonder of it, came missives from the King, who all-hailed me Thane of Cawdor.

Dieses Verbum *all-hail* (Heil zurufen, begrüssen) hat nach Murray Shakespeare hier zuerst gebraucht, und es ist geblieben, wenn auch nur als poetischer Ausdruck, den noch im vorigen Jahrhundert Southey verwandt hat.

In dem folgenden Monolog stehen die Worte:

yet do I fear thy nature;
It is too full o' th' milk of human kindness
To catch the nearest way.

Dieses *catch a way* ist natürlich nicht dasselbe, wie das farblose *take a way*; es ist auch nach dem Zusammenhang undenkbar, dass es hier die gewöhnliche Bedeutung von *catch* 'zufällig zu etwas kommen' haben könnte. Es hat hier meines Erachtens die veraltete Bedeutung: 'durch Bemühung etwas erreichen', hier also: nach Ueberlegung den nächsten Weg fassen, finden. Ich

habe „sehn“ übersetzt, um den weiblichen Ausgang in diesem kraftvollen Verse zu vermeiden. Diese Bedeutung von *catch* existiert seit dem 13. Jahrh. und Shakespeare hat sie nach Murray zuletzt gebraucht. Im *Macbeth* kommt das Wort noch einmal vor, im Monolog der siebenten Szene:

If th' assassination
Could . . . catch, With his surcease, success

(Wenn der Mord mit dem Tode Duncan's auch seinen Erfolg, sein Ziel erreichen könnte). Shakespeare hat hier also eine veralternde Bedeutung retten wollen.

[thou] Art not without ambition, but without
The illness should attend it

Illness wird gewöhnlich mit *wickedness* 'Schlechtigkeit' erklärt, eine Bedeutung, die etwa von 1500—1700 im Gebrauch ist; und es lässt sich dagegen nur einwenden, dass 'Schlechtigkeit' ein gar zu allgemeiner Ausdruck und kein genauer Gegensatz zu der Gutmütigkeit, Menschenfreundlichkeit ist, welche die Lady ihrem Gemahl soeben zum Vorwurf gemacht hat. Und so scheint mir die Bedeutung, welche Murray ausserdem gibt: *hurtfulness*, die Fähigkeit zu schaden, Böswilligkeit, 'Bosheit', wie ich des Verses wegen übersetzt habe, entschieden passender. Diese Bedeutung war damals neu, wenn auch Shakespeare nicht der erste ist, der sie anwendet; sie hielt sich von ca. 1600—1700.

what thou wouldst highly,
That wouldst thou holily.

Highly wird gewöhnlich übersetzt, was du „höchlich“ willst, also in hohem Grade; das ist sehr farblos. Nun gibt es eine sehr alte, schon aus dem 13. Jahrhundert stammende Bedeutung: 'hochfahrend, anmassend, ehrgeizig', an die das heutige *high language, high words* erinnert. Muret kennt die Bedeutung „stolz“, Al. Schmidt führt sie nicht. Diese Bedeutung passt hier vortrefflich; ich habe, um den Gleichklang nachzuahmen, übersetzt: „Was du ehrgeizig willst, das willst du ehrenhaft.“

In dem Gespräch der Lady mit dem Diener ist nur ein schwieriger Ausdruck.

Is not thy master with him? who, were 't so,
Would have inform'd for preparation?

Natürlich hat man *inform* mit 'benachrichtigen' übersetzt, aber niemand hat über den absoluten Gebrauch von *inform*

mit der Präposition *for* bisher Auskunft gegeben. Nach Murray heisst es vom 14.—18. Jahrh. *give instructions or directions for action*, also 'Weisung für etwas geben', oder, wie ich übersetzt habe, 'zu etwas Auftrag geben'.

Für eine schwierige Stelle in dem folgenden Monolog gibt Murray wertvolle Aufklärung:

> Stop up th' access and passage to remorse,
> That no compunctious visitings of nature
> Shake my fell purpose, nor keep peace between
> Th' effect and it.

Das Wort *access* hat hier eine dem heutigen Gebrauch entgegengesetzte Betonung, welche nach Murray vom 16.—18. Jh. üblich war. Schwierigkeit macht das Wort *remorse*. Da es sich hier um den Seelenzustand vor der Tat handelt, den die Morddämonen so gestalten sollen, dass die Tat möglich wird, so ist die bekannteste Bedeutung „Reue" hier ausgeschlossen, sie kann erst nach der Tat empfunden werden. Sehr häufig heisst *remorse* in jener Zeit und auch bei Shakespeare 'Mitleid', so ist es hier meist aufgefasst worden. Aber genau genommen kann doch das Mitleid frühestens im Augenblick der Tat eintreten, und hier handelt es sich um eine Empfindung, welche die Lady von der Tat zurückhalten könnte. Ich habe daher, noch ehe das Wort bei Murray herauswar, die Bedeutung 'Scheu' postuliert und so übersetzt. Murray gibt nun allerdings die Bedeutung *scruple*, aber das letzte Beispiel ist aus Skelton, vom Jahre 1529. Es würde sich hier bei Shakespeare also um einen Archaismus handeln. Dass er dieses Wort so gebraucht hat, zeigt eine Stelle aus *King John* (II, 1, 478), wo *pity and remorse* steht; auch hier kann von Reue nicht die Rede sein, denn die Königin Eleonore wünscht, dass die von ihr genannten Empfindungen den König von Frankreich nicht verhindern möchten, die Sache des Prinzen Arthur aufzugeben; wenn also nicht beide Wörter dasselbe bedeuten sollen, so muss *remorse* auch hier 'Bedenken', 'Scheu' heissen. Demgemäss ist denn auch das dem *remorse* entsprechende *compunctious visitings of nature* von mir mit 'angstvolles Mahnen des Gewissens' übersetzt, denn *compunction* hat in älterer Zeit ebenfalls die Nebenbedeutung von *remorse*, und Murray gibt das Adj. mit *remorseful* wieder. *Compunctious* ist ein von Shakespeare zuerst gebrauchtes Wort, das er von *compunction* gebildet hat, wie *factious* von *faction*. Dieses Wort ist noch heute gebräuchlich. 'Mahnen des Gewissens' ist eine sinnge-

mässe, keine wörtliche Uebersetzung; denn *nature* heisst hier 'natürliches, menschliches Empfinden'. Diese Bedeutung, die heute veraltet ist und nur noch dialektisch vorkommt, hat Shakespeare ebenfalls zuerst und recht häufig gebraucht; offenbar hat er sie aus der allgemeineren Bedeutung 'menschliche Natur' abgeleitet.

keep peace between Th' effect and it.

(Frieden halten zwischen der Tat und ihm, dem grimmen Vorsatz.) *Effect* im Sinne von 'Ausführung' war vom 15. bis ins 18. Jahrh. gebräuchlich, und kommt jetzt so nur noch in der Wendung *carry into effect* vor. *it* ist die Lesart der 3. und 4. Folio, die 1. und 2. haben *hit*. Das Wort hat ungeheure Schwierigkeiten gemacht, da man bis in die letzte Zeit immer geneigt war, in ihm das bekannte Substantiv, das 'Stoss' (hier also Dolchstoss) heisst, zu sehen. Da nun die Tat und der Stoss doch eigentlich dasselbe ist, so hat man *effect* als beabsichtigte Wirkung oder Tat, also als Absicht erklärt. In solche Verlegenheit ist die sprachliche Shakespeare-Forschung in vielen Fällen gekommen. Aber schon Al. Schmidt hat darauf aufmerksam gemacht, dass *hit* die veraltete Form von *it* sein kann, und wirklich für *it* steht in einer Stelle von *All's well that ends well* (V, 3, 195). In der Schriftsprache erscheint die Pronominalform *hit* für *it* zuletzt im Jahre 1587; dass Shakespeare sie in diesen zwei Fällen selbst gebraucht haben sollte, ist ausgeschlossen; sie ist wahrscheinlich durch Setzerunbildung in den Text gekommen.

Come, thick night,
And pall thee in the dunnest smoke of hell.

Pall wird gewöhnlich mit 'sich bedecken, sich hüllen' (in eine Decke) erklärt, was durchaus korrekt ist. Aber das Substantiv *pall* hat die spezielle Bedeutung von 'Bahrtuch', und so heisst *pall* hier 'wie mit einem Bahrtuch bedecken', ist also im Hinblick auf den geplanten Mord ein sehr stimmungsvolles Wort. Diese Nüance ist in der Uebersetzung nicht wiederzugeben, weil wir kein ähnliches Verbum haben. Das einzige, was mir möglich schien, war statt 'finstern Qualm der Hölle', 'schwarzen Qualm' zu setzen; aber das wirkt nicht viel. Die Feinheit muss eben verloren gehen.

In dem kurzen Gespräch zwischen der Lady und ihrem Gemahl hat nur ein Missverständnis ganz verhängnisvolle Folgen gehabt; es betrifft die Worte:

Thy letters have transported me beyond
This ignorant present.

Man meinte gemäss dem heutigen Sprachgebrauch, dass *thy letters* mehrere Briefe bezeichnen müsse. Danach hätte dann Macbeth mit seiner Frau schon lange vorher über die Ermordung Duncan's korrespondiert. — Nebenbei: ich möchte wissen, was Macbeth für eine Veranlassung gehabt haben sollte, seiner Frau fortgesetzt über den Mordplan zu schreiben; wenn sie einen solchen Plan hatten, dann hätten sie doch viel besser und sicherer mündlich über ihn verhandelt. — Wenn aber das Verbrechen so lange erwogen und vorbereitet wurde, dann konnte auch von einer Verführung Macbeth's durch die Hexen und seine Frau nicht die Rede sein; dann war er eben nicht ein im Grunde edler Mensch, der durch Verführung im Bunde mit der Leidenschaft des Ehrgeizes zur Missetat verlockt wurde, sondern eine verbrecherische Natur, nicht ganz so schlimm, aber doch ähnlich wie Richard III., für welche man tragisches Mitleid nicht empfinden konnte. Damit hörte dann der *Macbeth* auf, eine Tragödie zu sein. — Welches Unheil das Missverständnis eines kleinen Wörtchens anrichten kann! — Nun, es ist schon von Al. Schmidt festgestellt, dass *letters* bei Shakespeare in mehr als einem Dutzend Fällen gebraucht wird, in denen nur von einem Brief die Rede sein kann, also wie das lateinische *litterae*. Es handelt sich also auch hier um den einen Brief, den Macbeth nach der Begegnung mit den Hexen, am Abend des Schlachttages, vor seinem Erscheinen bei Hofe geschrieben und sofort durch einen Boten an seine Frau gesandt hat. Murray bekräftigt dann noch, dass dieser Gebrauch von *letters* für einen Brief sehr lange, vom 13.—17. Jahrh., bestanden hat.

In dem Gespräch der ersten Szene des zweiten Aktes zwischen Banquo und seinem Sohne ist wenig unklar. Aber wir erfahren von Murray doch, dass das auffallende *Hold, take my sword*, wo heutige Engländer *here* sagen würden, dem französischen *tiens* nachgebildet, im 15. und 16. Jahrh. gebräuchlich war; und dass in der von Shakespeare öfters verwandten Methapher Kerzen für Sterne in *Their candles are all out*, wenig dichterisches Verdienst liegt; denn sie war immer schon, sogar im *Beowulf* im Gebrauch.

> Restrain in me the cursĕd thoughts that nature
> Gives way to in repose.

wird noch von Th. Vischer (und ähnlich von anderen) übersetzt:

> Wehrt ab von mir die sträflichen Gedanken
> Die gern im Schlummer die Natur beschleichen.

Gedanken im Schlummer? — *Repose* bezeichnet hier den Zustand der schlaflosen Ruhe. Das beschleichen gibt sich so leicht für diese Stelle, und doch haben die Worte Shakespeare's eine viel schwerer wiegende Bedeutung. Bei Murray finden wir unter *give way* die vielbelegte Bedeutung *yield* im Sinne von *break down under pressure or violence* (unter Druck oder Gewalt niederbrechen), und es wird besonders hinzugesetzt: von materiellen und immateriellen Dingen. Und der Sinn, dass die menschliche Natur (*nature* in dem bereits erwähnten Sinne) sträflichen Gedanken in der Nacht erliegt, passt hier vortrefflich. Denn Banquo bittet Gott, ihn davor zu schützen; er hat von den Hexen geträumt; also auch auf seine Natur hat ihre Prophezeiung verführerisch gewirkt.

In dem Gespräch mit Macbeth sagt Banquo:

> [The King hath] Sent forth largess to your offices.

(Der König hat reiche Geschenke in die *offices* geschickt.) *Offices* sind nach Murray nicht bloss die Wirtschaftsräume im Hause, Küche, Keller, Vorratszimmer usw., sondern auch die zu einem Herrenhause gehörigen Nebengebäude, Ställe, Scheunen u. a. *Officers* dagegen sind die Hausbeamten, erster Koch, Kellermeister, Stallmeister, Haushofmeister. (Nach einigen sollen die Diener überhaupt mit *officers* bezeichnet werden; es stehen im Shakespeare aber der Unzahl von Stellen, wo *servants* gebraucht wird, nur zwei gegenüber, in denen *officers* alle Diener bezeichnen könnte, was ich bestreite.) Nach dieser Begriffsbestimmung durch Murray entscheidet sich die Lesart. Alle Folios lesen *offices*, woran Malone, Dyce u. a. Anstoss nahmen und *officers* dafür einsetzten. Da nun aber *officers* nur eine kleine Zahl der Hausbediensteten umfasst, so muss *offices* gelesen werden, denn ein König bedenkt alle Diener.

> when we can entreat an hour to serve

(sollten wir ein passend Stündchen finden). Da man von der Bedeutung „bitten" von *entreat* nicht loskam, sollte *we* eine Person bezeichnen und als *pluralis majestaticus* für *I* stehen,

so dass Macbeth sagen würde: „wenn ich um eine Stunde, die mir zu Gebote stände, bitten kann.“ Die beste Ausdrucksweise hierfür würde sein: *when we can entreat for an hour*. Die natürliche Bedeutung obiger Worte (mit Rücksicht auf die gewöhnliche Konstruktion *entreat o. to do sth.*) würde sein: 'wenn ich eine Stunde bitten kann, zu Gebote zu stehen'. Das würde doch eine zu seltsame Ausdrucksweise sein, auch wenn wir wissen, dass Macbeth immer affektiert spricht, wenn er heuchelt oder verhüllen will. Vor allem aber ist es durchaus abzuweisen, dass Macbeth gerade in dieser Situation das Attribut der königlichen Würde *we* vorwegnehmen sollte. Wenn aber *we* nicht Singular ist, dann kann auch *entreat* nicht 'bitten' heissen. — Schon 1869 haben Clark und Wright in der *Clarendon Press Edition* die Erklärung gegeben, freilich ohne Beleg, *when we can prevail upon an hour to be at our service* ('wenn wir eine Stunde veranlassen können, uns zu Diensten zu stehen'). Und für diese Bedeutung bringt Murray eine Reihe von Beispielen aus den Jahren 1550—1650. Auch so ist der Ausdruck noch gezwungen genug.

If you shall cleave to my consent

(Steht Ihr dann treu zu mir). Nach der heute bekannten Wortbedeutung würde die Stelle heissen: 'Wenn Ihr meiner Einwilligung anhängt'. Diese sinnlosen Worte haben zu den gequältesten Auslegungen und einer Anzahl von Konjekturen geführt, wie gewöhnlich in Fällen, wo die Wörter nach ihrer heutigen Geltung keinen Sinn geben. Murray bringt die einfache Lösung des Rätsels: *consent* wurde in den Jahren von 1575—1605 (zuletzt von Shakespeare) in der Bedeutung Partei gebraucht. (Die *Clarendon Press Edition* hat wieder allein das Wort richtig gedeutet; aber ohne Beleg.) Also: wenn Ihr Euch zu meiner Partei haltet, d. h. also zu einer nahe bevorstehenden Zeit, wo das Reich von Parteiungen zerrissen sein wird. Die Worte sind so deutlich, dass sie einer Selbstenthüllung gleichkommen. Und die nicht entgegenkommende, sondern sehr reservierte Antwort Banquo's muss seinen Tod besiegeln. Denn in den Worten

So I still keep
My bosom franchis'd and allegiance clear

(Bleibt mein Busen frei und meine Lehnspflicht rein) zeigt er, dass er Macbeth verstanden hat.

Franchise ist dasselbe wie das heutige *enfranchise*; das veraltete Wort hat sich vom 14.—18. Jahrh. erhalten, vom 16. ab neben dem modernen *enfranchise*.

[I see] on thy blade and dudgeon gouts of blood

Dudgeon (afrz. *digeon*) ist ein dunkles Wort: man weiss nur, dass es ein sehr hartes Holz war, aus dem Dolchgriffe verfertigt wurden, wahrscheinlich Buxbaum. Es wurde auch neben *dudgeon-dagger* für einen Dolch gebraucht, dessen Griff aus jenem Holze gemacht war. Dieser Griff selbst hiess *dudgeon-haft*. Shakespeare gebraucht in *blade* (Klinge) *and dudgeon* das Wort allein für den Dolchgriff, was ihm niemand nachgemacht hat. Im 17. Jahrh. veraltete das Wort mit allen seinen Zusammensetzungen.

It is the bloody business which informs
Thus to mine eyes.

Informs ist eins von den Wörtern, deren Erklärung die grössten Schwierigkeiten gemacht hat; merkwürdigerweise steht die richtige Bedeutung für diese Stelle im Muret, während die Ausgaben, wenn sie nicht über sie hinweggehen, sich an die Bedeutung 'benachrichtigen' halten, woraus Delius 'sich verkünden' macht. Die ursprüngliche und jetzt längst veraltete Bedeutung von *inform* ist nach Murray 'Form geben' — man kann daraus 'unterrichten' leicht ableiten: d. i. dem Geiste jemandes Form geben. Neben dieser alten transitiven nimmt es gegen Ende des 16. Jahrh. eine intransitive an, die sich bis zur Mitte des 17. Jahrh. hält: 'eine Form annehmen'. Hier also: 'das blutige Werk nimmt diese Form für meine Augen an', es erscheint sichtbar in der Gestalt eines Dolches.

wither'd murder, Alarum'd by the wolf

Das dreisilbige Wort *alarum* ist nach Murray im 16. und 17. Jahrh. eine Nebenform für *alarm* in allen Bedeutungen. Heute kommt *alarum* nur noch in den Bedeutungen 'Sturm läuten' und 'Läutewerk' vor.

Tarquin's ravishing strides.

Ravishing hat man allgemein als Partizip von *ravish* 'schänden' aufgefasst, so dass der Sinn sein würde: 'Des Tarquinius Schänderschritte', wobei man sich nichts Rechtes denken kann. Die Grundbedeutung von *ravish* ist 'mit Gewalt wegführen, rauben', und aus dem Partizip Präsens bildete sich im 14. Jahrh. ganz natürlich die Bedeutung 'raubgierig, gierig' =

dem heutigen *ravenous*. Als Shakespeare an dieser einen Stelle und als Letzter das Adjektiv brauchte, war es schon veraltet; denn das diesem nächstvorhergehende Beispiel ist 70 Jahre früher. Wir sehen also hier wieder das Bestreben, ein gutes und wohlklingendes Wort vom Untergange zu retten.

Um zu beweisen, welche eingreifende Bedeutung die Verwendung Murray's für die Erklärung gewisser räumlich beschränkter Partieen von Shakespeare's Dramen hat, wähle ich den Beginn der Erzählung des Aeneas, den Hamlet selbst vorträgt:

> The ruggĕd Pyrrhus — he whose sable arms,
> Black as his purpose, did the night resemble
> When he lay couchĕd in the ominous horse.

(Der rauhe Pyrrhus, er, des düstere Rüstung, schwarz wie sein Vorsatz, der Nacht glich, wo er im unheilschwangeren Ross verborgen lag.) Diese Bedeutung hat *couched* nach Murray: nicht bloss 'gekauert liegend', sondern 'verborgen liegend'.

> Hath now this dread and black complexion smear'd
> With heraldry more dismal;

Complexion bezieht sich hier vermittelst des vorausgehenden *this black* auf *sable arms* (schwarze Rüstung). Das Wort, dessen gewöhnlichste Bedeutung 'Farbe der Haut' ist, ist hier übertragen auf die Farbe der Rüstung. Das liegt nahe; aber es musste einer damit den Anfang machen, und der das tat, war Shakespeare. Das erste Beispiel für diese Bedeutung im Murray ist aus *Richard II.* (III, 2, 194):

> Men judge by the complexion of the sky
> The state and inclination of the day.

Daraus hat sich dann die allgemeinere Bedeutung 'äussere Erscheinung, Aussehen' entwickelt, die auch das *Shakespeare-Lexikon* kennt; dass dieses Aussehen aber vorzugsweise die 'innere Natur' symbolisch darstellen soll, wie Schmidt wohl auf Grund der ältesten Bedeutung von *complexion* (= innere Natur) meint, ist nicht erforderlich.

Dass *heraldry* neben 'Heraldik' 'Wappenkunde' auch 'Bedeutung der Wappenzeichen' heisst, erfahren wir schon bei Schmidt. Hier aber handelt es sich nicht um die objektive Bedeutung der Wappenzeichen, resp. -Farben, sondern um ein subjektives Streben des Pyrrhus, seinen inneren Zustand durch äussere Abzeichen zur Darstellung zu bringen; wenigstens legt

ihm der Dichter ein solches Bestreben bei. Und hier hilft nun Murray mit der Bedeutung: 'Wappensymbolik', welche wir auch zuerst bei Shakespeare finden in einer Stelle von *Lucrece* (64): Nachdem der Dichter die Farben des Teints der Heldin beschrieben und symbolisch gedeutet hat, heisst es weiter:

This heraldry (Farbensymbolik) in Lucrece' face was seen.

Auch das Epitheton *more dismal* erfährt durch Murray eine besondere, für die Stelle passende Beleuchtung, die sich allerdings schon im *Shakespeare-Lexikon* findet: es heisst gegen das Ende des 16. und im 17. Jahrh. 'unheilverkündend'. Also: Pyrrhus hat nun diese schreckliche schwarze Farbe beschmiert mit noch furchtbarerer Symbolik, d. h. mit Farben, die noch Schlimmeres verkünden sollen.

head to foot
Now he is total gules

(Von Kopf zu Fuss ist er ganz rot.) Auch *gules* (wie das folgende *tricked*) ist ein heraldischer Ausdruck und bezeichnet das Rot im Wappen.

horribly trick'd
With blood of fathers, mothers, daughters, sons.

(Scheusslich gezeichnet mit dem Blut der Väter, Mütter, Töchter, Söhne.) *Horrid*, damals ein ganz neues, dem Italienischen (*orrido*) entlehntes Wort, das Spenser zuerst braucht, ist heute ein kolloquialer Ausdruck, wie unser kolloquiales 'schrecklich'; in älterer Zeit hat er nach Murray die volle Stärke von *horrible*.

Bak'd and impasted with the parching streets.

Impaste wird heute in der Bedeutung 'zu einem Teig kneten, machen' gebraucht; käme diese hier in Frage, so würde Fritsche in seiner *Hamlet*-Ausgabe recht haben, wenn er sagt, es müsste eigentlich umgekehrt heissen: *impasted and bak'd*, denn erst wird der Teig gemacht und dann gebacken. Aber für *impaste* gibt Murray eine passendere Bedeutung: 'mit einem Teige oder einer Kruste umgeben', wie das Obst einer englischen *fruit-pie*. So ist denn die Reihenfolge der Worte doch richtig. Das Blut wird zuerst an der Hitze der sengenden (*parching*) Strassen gebacken, d. h. zum Gerinnen gebracht, und dann mit einer Kruste überzogen. Also: 'geronnen und überkrustet von der Glut der Strassen'.

That lend a tyrannous and damnĕd light
To their vild murders.

A tyrannous light, eine auffallende Verbindung, wird mit 'grau-

sames, mitleidsloses Licht' übersetzt, und nach den Beispielen des *Shakespeare-Lexikons* ist es zweifellos, dass *tyrannous* in dieser Bedeutung von Shakespeare gebraucht wird. Murray, der noch nicht so weit ist, wird darüber nähere Auskunft geben. *Damned* hat mit dem heutigen vulgären Ausdruck des Aergers natürlich nichts zu tun, und Al. Schmidt's *hateful* ist eine schwächliche Wiedergabe; es wird seit dem Ende des 16. Jahrh. — jetzt wohl kaum mehr — in dem Sinne von *damnable, execrable* ('fluchwürdig') gebraucht. Also: 'die ein mitleidsloses, fluchwürdiges Licht ihrer (der Väter, Mütter) schnöder Ermordung leihen'.

roasted in wrath and fire,

(geröstet in Zorn und Feuer)

And thus o'ersizëd with coagulate gore,

Oversized ist eine Shakespeare'sche Schöpfung, ein Wort, das er selbst nicht wieder gebraucht hat, noch irgend jemand nach ihm; es kommt von *size* (Kleister); so heisst die Stelle: 'überkleistert mit geronnenem Blut'.

With eyes like carbuncles, the hellish Phyrrhus
Old grandsire Priam seeks.

(Mit Augen wie Karfunkel sucht der höllische Pyrrhus Altvater Priamus).

Für das genaue Verständnis dieser zehn Verse hat Murray also in acht Fällen dienstbar gemacht werden können.

Ich habe Ihnen hier nur wenige Beispiele vorführen können, um zu zeigen, welche Bedeutung Murray für die Shakespeare-Interpretation hat; sehr viel mehr werden Sie in meinen drei genannten Ausgaben finden, in denen ich mir Mühe gegeben habe, neben der Feststellung des alten Wortsinnes die spracherhaltende und die sprachschöpfende Tätigkeit Shakespeares ans Licht zu stellen.

Nachdem ich den vorstehenden Vortrag der Redaktion dieser *Zeitschrift* bereits eingesandt habe, sehe ich mich veranlasst, ihm einen Schluss hinzuzufügen, welcher mit ihm in nahem geistigen Zusammenhange steht. Während wir Fachleute erkennen müssen, dass die Shakespeare-Interpretation durch Murray in ihr letztes und in gewissem Sinne abschliessendes Stadium gelangt ist, und uns der unbedingten Notwendigkeit einer Revision des besten, aber um hundert Jahre ver-

alteten deutschen Shakespeare-Textes nicht verschliessen können, gibt sich eine gewisse Kritik Mühe, eine Reihe von unerlässlichen Aenderungen dieses Textes, die ich vorgenommen habe, nicht bloss als überflüssig, sondern als Verschlechterungen hinzustellen auf Grund eines Sprachwissens, das der Fachmann mit dem entgegengesetzten Namen bezeichnen würde. Es liegen bereits drei derartige Kritiken vor, zum Teil von Männern, deren Namen in andern Fachgebieten einen bedeutenden Klang haben — die letzte ist mir soeben zugekommen. Wie es möglich ist, dass Männer in einem Fache wissenschaftlich Bedeutendes leisten und zugleich in einem ihnen fremden Gebiet mit der Anmassung des Dilettantentums auftreten können, darüber will ich mir nicht den Kopf zerbrechen. Jedenfalls ist es nicht bloss im Interesse des Betroffenen, sondern auch im Interesse der Würde unserer Fachwissenschaft geboten, solche Kompetenzüberschreitungen, wenn sie Mode zu werden beginnen, ernstlich zurückzuweisen.

Den Anfang machte mit einer solchen Art der Kritik vor vier Jahren Genée in seinen gegen die noch gar nicht einmal vorliegende Revision gerichteten Artikeln in der *Vossischen Zeitung*. Er machte mir u. a. die erstaunliche Mitteilung, dass ich mit dem Wort *mobled queen (Hamlet* II, 2, 525) „Verlorne Liebesmüh“ gespielt hätte; das wäre „ein ganz korrektes (!), der englischen Sprache angehörendes (!) Wort; es bedeute verhüllt.“ Nun, das brauchte man nicht ernst zu nehmen; für den Fachmann ist dieses Wort eine der allerbekanntesten *Cruces Shakespearianae;* die Bedeutung „verhüllen“ ist eine übrigens philologisch nicht begründete Hypothese, für die ich mich nicht erwärmen kann, da die Königin Hecuba in der Tat wenig verhüllt ist — sie hat einen beliebigen Lappen um den Kopf getan und um die Lenden eine wollene Bettdecke geschlungen — und Hamlet ein derartig bedeutungsloses Wort sicher nicht mit Nachdruck wiederholen wird.

Seinem Beispiele folgte Richard M. Meyer, ein in seinem Fach, der deutschen Literatur, bedeutender und allgemein bekannter Gelehrter. Seine Kompetenz erstreckt sich auf die ästhetische Kritik des neuen Textes, und es ist schade, dass er in seiner übrigens doch wenigsten in sachlichem Tone gehaltenen Rezension nicht innerhalb der Grenzen dieser Kompetenz blieb; damit hätte er der Sache mehr genützt, wie ich ja auch einige seiner

Ausstellungen gern als berechtigt anerkenne. Aber er wollte seinen Tadel auch philologisch begründen und tat sich, da er selbst die Sprache Shakespeare's nicht beherrscht, mit einem doch wohl philologisch gebildeten Manne zusammen, der in recht einseitiger „edler Bescheidenheit" sich scheute, seinen Namen zu nennen. Die Rezension sollte so wissenschaftlicher werden, und wurde unwissenschaftlich. Denn Meyer musste alles, was dieser Mann ihm sagte, unbesehen für richtig halten; und Autoritätsglauben ist doch nicht wissenschaftlich. Urteilen kann man nur nach eigenem, nicht nach fremdem Wissen. Gerade auf wissenschaftlichem Gebiete, wo nichts auf verdecktem Wege zu erreichen ist, und jeder zu seinem Wort stehen sollte, hat solche Bescheidenheit einen mehr als zweifelhaften Wert. Jeder wissenschaftlich Strebende wir mir darin Recht geben. Und Brandl nahm diese Rezension in die massgebende Fachzeitschrift auf, nebenbei eine Zeitschrift, die er selbst auf eine Höhe gehoben hat, auf der sie vor ihm nicht gewesen ist.

Nun habe ich eine umfängliche Besprechung meiner Revision von Bellermann erhalten,[1]) wieder in der *Vossischen*. Bellermann hat vor etwa dreiviertel Jahren einen Vortrag über meinen *Julius Cäsar-* und *Hamlet*-Text in der *Berliner Gesellschaft für deutsche Literatur* gehalten, der hier, also wohl etwas sehr verspätet, gedruckt erscheint.

Ich muss bekennen, dass ich die Artikel Bellermann's mit grossem Interesse zur Hand genommen habe in der Erwartung, für meinen Zweck der möglichst vollkommenen Textgestaltung eine reiche ästhetische Ausbeute zu finden. Zu meiner Ueberraschung fielen mir eine Anzahl englischer Textstellen in die Augen; ich wusste nicht, dass der bekannte Schiller-Interpret auch ein Shakespeare-Philologe war. Und er war es nicht; das zeigte mir schlagend gleich die erste Stelle, auf welche mein Blick fiel; sie enthielt eine Auslegung, die kein heutiger Fachmann sich zu schulden kommen lassen dürfte. Ich las dann an einer andern Stelle, dass „er im Englischen nicht heimisch genug sei" und dass ihm „andere genaue Kenner des englischen Sprachgebrauchs gewisse Dinge versichert hätten". Also es ist dieselbe Art von Kritik, wie ich sie vorher charakterisiert habe: Bellermann bezeichnet eine

[1]) Nicht von ihm selbst, sondern von einem Berliner Freunde, der sie zufällig gelesen hatte.

Reihe von meinen Aenderungen als fehlerhafte Uebersetzungen, kann sie aber aus eigenem Wissen nicht als solche nachweisen, sondern gibt nur wieder, was sein Gewährsmann ihm verabreicht hat.

Ich bekenne nun, dass ich mich Bellermann gegenüber in einer schwierigen Lage befinde. Ich schätze ihn sehr hoch als Schillerforscher. Er hat seinerzeit mit dem konventionellen Vorurteil, dass die drei ersten Dramen Schiller's unreife Jugendleistungen seien, gründlich aufgeräumt und nachgewiesen, dass sie trotz ihres ungereiften Stiles und Denkens zu den bedeutendsten Dramen der Weltliteratur gehören, und diesen Nachweis geführt an der Hand einer ästhetisch-kritischen Methode, die, fern von jener früher üblichen Schönseligkeit und Geistreichelei in der Behandlung von Kunstfragen, dem wissenschaftlichen Verfahren am nächsten kommt — reine Wissenschaftlichkeit wird sich in Sachen des Geschmackes nie erreichen lassen. Ich habe denn auch seinem ausgezeichneten Buche über Schiller's Dramen gegenüber bei seinem Erscheinen und immer danach als ästhetischer Kritiker und als Lehrer, ohne zu kargen, meine Pflicht getan. Es wird daher nicht als Redensart aufgefasst werden, wenn ich sage, dass der Entschluss, diesem Manne polemisch entgegenzutreten, mir schwer geworden ist. Aber schliesslich sind doch die Erwägungen massgebend geblieben, dass gerade eine so hochstehende literarische Persönlichkeit sich eines derartigen Verfahrens nicht bedienen durfte, und dass ich einem Laien, auch wenn er den Namen Bellermann trägt, nicht gestatten kann, mein Fachwissen in so herabsetzender Weise zu behandeln, wie es hier geschehen ist. Ich werde seine philologischen Ausstellungen alle besprechen.

The exhalations whizzing in the air
Give so much light that I may read by them.

Bei diesen Worten des Brutus war Schlegel wieder einmal, wie nicht selten, in der peinlichen Lage, dass er die Bedeutung des wichtigsten Wortes, *exhalations,* nicht wusste und nicht wissen konnte. Er übersetzte, was er wusste:

Die Ausdünstungen, schwirrend in der Luft,
Gewähren Licht genug, dabei zu lesen.

Er hätte lieber etwas frei erfinden sollen, als so zu übersetzen; denn dass Ausdünstungen in der Luft „schwirren" und „Licht geben", ist ungereimt. Aber es war Schlegel öfters möglich, trotz der sonstigen Güte seiner Uebersetzung, ungereimte

Dinge zu sagen. Bellermann findet es „unbegreiflich“, dass ich „Ausdünstungen“ in „Meteore“ verwandle. — Was für einen Berater mag er gehabt haben? Wenn dieser Mann sich für einen Kenner des englischen Shakespeare ausgab, so musste er doch wenigstens dieses bekannteste und für das Verständnis leichteste Drama durchgearbeitet haben mit einem so landläufigen Hilfsmittel wie das *Shakespeare-Lexikon*. Shakespeare gebraucht *exhalation* viermal für *meteor*. Man betrachtete damals ein Meteor als eine Aushauchung, einen Auswurf der Sonne. Diese Weisheit ist nicht neu; schon Gildemeister in der Bodenstedt'schen Ausgabe (1873) hat das Wort richtig übersetzt.

Nach der Ermordung Cäsar's ruft Brutus;

> Stoop then and wash. How many ages hence
> Shall this our lofty scene be acted over
> In states unborn and accents yet unknown.

Die erste Folio hat hier die Lesart *state*, ein Wort, das im Singular an dieser Stelle nur „Pomp“ heissen könnte; die neuen Ausgaben haben alle *states* eingesetzt, Al. Schmidt erwähnt in dem Kommentar der seinigen nicht einmal die Lesart *state*. Sie ist unmöglich. Denn, wenn dem Schauspieler Shakespeare, der in seiner Zeit ein halbes Dutzend Cäsar-Dramen kennen konnte, auch der Gedanke nahelag, dass dieser Stoff noch häufig auf der Bühne dargestellt werden würde, in Sprachen und von Völkern, die damals unbekannt waren, so wäre es doch zu kleinlich gewesen, auch den veränderten Bühnenpomp zukünftiger Zeiten zu erwähnen. Ausserdem aber — und das ist die Hauptsache — kann kein Mensch, und am wenigsten ein Dichter wie Shakespeare, von „ungebornem Bühnenpomp“ sprechen, ebensowenig wie von ungebornen Kulissen oder ungebornen Theatergebäuden. Geboren werden nur lebende Wesen. Nun hat Schlegel allerdings die offenkundige sprachliche Ungereimtheit „ungeborner Pomp“ vermieden, indem er „fremder Pomp“ übersetzt: aber die Uebersetzung ist falsch. Es muss übersetzt werden, was Shakespeare gesagt hat: „ungeborne Staaten“.

Als der Tribun Flavius die auf den einziehenden Cäsar wartenden Bürger von der Strasse getrieben hat, sagt er zu seinem Kollegen Marullus:

> See whe'r their basest metal be not mov'd.

Schlegel übersetzt:

> Sieh, wie die Schlacken ihres Innern schmelzen.

Schlacken können nicht schmelzen und *base metal* heisst nicht „Schlacken", sondern „gemeines Metall, resp. Metallerz", übrigens ein ganz bekannter Ausdruck, der zu einer philologischen Kontroverse keine Veranlassung geben kann; ebensowenig heisst es „tiefliegendes Metall", wie Bellermann meint. Wenn er also übersetzen will,

Sieh, wie ihr tiefstes Herz erschüttert wird,

so wird das kein Fachmann für eine Uebersetzung halten. Die Tribunen denken gar nicht daran, den Plebejern ein tiefes Gemüt zuzuschreiben; sie tun vielmehr das Gegenteil, sie nennen ihr Herz, das zuerst Pompejus und dann dessen Gegner Cäsar zugejubelt hat, unbeständig; ausserdem heisst *metal* oder *mettle* wohl „Wesen" (Mischung der verschiedenen Eigenschaften) — und das Wortspiel mit der andern Bedeutung „gemeines Wesen" ist von Shakespeare beabsichtigt — niemals aber „Herz". Ich bleibe also bei meiner Uebersetzung:

Wie das gemeine Erz der Seelen schmilzt.

In den ersten Worten des *Julius Cäsar* fragt der Tribun einen Plebejer, welcher ein Handwerker ist *(being mechanical)*, weshalb er an einem Wochentage *without the sign of [his] profession* auf der Strasse erscheint. Schlegel übersetzt „ohn' ein Zeichen der Handtierung", ich „ohne Zeichen eurer Zunft". Bellermann tadelt diese Uebersetzung als ganz verkehrt. Aber er weiss nicht, dass *profession* in a l t e r Zeit oft auch für „Handwerk" gebraucht wurde; und das „Zeichen eurer Zunft" ist für jene Zeit dasselbe wie „das Zeichen eures Handwerks." Er weiss ferner nicht, was die eigentliche Schwierigkeit dieser Stelle ausmacht: man hat bisher nicht erklären können, was eigentlich unter *signs of your profession* gemeint sei. Ich bin nun von juristischer Seite dahin aufgeklärt worden, dass es den Handwerkern im Mittelalter und später nicht gestattet war, an Alltagen auf der Strasse zu erscheinen ohne ein Abzeichen, welches sie als einer bestimmten Zunft angehörig kenntlich machte. Was der hochbedeutende W r i g h t in seiner Ausgabe bereits vermutete, ist also richtig: nämlich dass Shakespeare hier wieder einmal eine Einrichtung seiner Zeit auf die römische überträgt.

Cäsar sagt, als er von der Gefährlichkeit des Cassius spricht:

Yet if my name were liable to fear,

Schlegel übersetzt:

Doch wäre Furcht nicht meinem Namen fremd,

weil er nicht weiss, dass Shakespeare *name* auch im Sinne von Persönlichkeit braucht und dass also *my name* ziemlich dasselbe ist wie *I*. Auch wenn ich das nicht wüsste, würde ich doch nicht wie Schlegel übersetzen, so energisch Bellermann für ihn eintritt, weil die Furcht mit dem Namen einer Person nichts zu tun hat. Ich bleibe also auch hier bei meiner Aenderung:

Doch wäre Furcht nicht meiner Seele fremd.

Auf den Zetteln, die Brutus ins Fenster geworfen werden, steht *'speak, strike, redress'*, was Schlegel übersetzt mit: „Sprich, schlage, stelle her". Das letztere kann *redress* heissen; da es aber hier kein Objekt hat, so ist diese Bedeutung unwahrscheinlich. Shakespeare braucht das Wort auch nur in der andern Bedeutung „(einem Uebel) abhelfen", was hier (mit dem Gegenstand Knechtschaft) ja vortrefflichen Sinn gibt. Also in der Prosa würde ich übersetzen: „Schafft Abhilfe!" Im Verse macht sich der einfache Ausdruck „Hilf!" besser. Das Wort „schlage" für *strike* ist wenig poetisch und gibt das Vernichtende, das in dem englischen Wort liegt, nicht wieder; „triff" muss es heissen, ganz im Sinne des Wortes der Elektra: „Triff noch einmal!" Das passt leider nicht in den Vers, welcher mit ihm lauter Wörter mit kurzem i haben würde; daher habe ich das lautlich wirkungsvollere „töte!", das den eigentlichen Sinn des *strike* nur bestimmter bezeichnet, eingesetzt auf Grund des dem Shakespeare-Philologen bekannten häufigen Gebrauchs von *strike* im Sinne von *kill*.

Die Worte *If the redress will follow* sollen nach Bellermann den Sinn haben: „wenn zu erwarten steht, wenn man hoffen darf, dass eine Wiederherstellung der alten Freiheit folgen wird." Das ist nicht richtig: der Gebrauch des Futurums im Konditionalsatz ist eine heute abgekommene Altertümlichkeit; wir würden sagen *if the redress follows* oder bei Shakespeare's Neigung für den Konjunktiv *follow*. Da ich nun nicht „wiederherstellen", sondern „abhelfen" verstehe, so habe ich übersetzt:

Kann ich dir Hilfe geben.

(„Kann" hätte gesperrt werden müssen.) Ich gebe Bellermann zu, dass eine Wendung mit sächlichem Subjekt dem Texte besser entsprochen hätte.

Hamlet sagt in dem ersten Monolog bei Schlegel:

Bevor das Salz höchst frevelhafter Tränen
Der wunden Augen Röte noch verliess,
War sie vermählt.

Schlegel übersetzt also, als ob der Text hiesse:

> Ere yet the salt of most unrighteous tears
> Had left the flushing of her galled eyes

Hier kann *leave* „verlassen“ heissen. Ist aber der Text *left the flushing in her eyes,* so kann nach der bekannten Konstruktion *leave sth. in (a place)* nur von „zurücklassen“ die Rede sein. Das ist ein kleines Versehen von Schlegel; wenn aber die richtige Uebersetzung als falsch bezeichnet wird, so muss sie eben als richtig betont werden. Denn „die Hauptsache bleibt der Sinn“, sagt Bellermann sehr richtig; aber nur der Sinn, welchen der Dichter in seine Worte gelegt hat, nicht der, welchen man gern in sie hineinlegen möchte. Und dieser Sinn, dass die Königin schon heiratete, ehe noch die Tränen ihre Röte in ihren Augen zurückgelassen hatten, scheint mir viel besser zu sein, als der von Schlegel und Bellermann untergelegte, dass sie heiratete, während die Tränen immer weiter ihre Augen röteten, also während sie um den gestorbenen Gemahl weinte, was eine praktische Unwahrscheinlichkeit in sich schliesst.

> Du kommst in so fragwürdiger Gestalt.

Bellermann glaubt, dass Schlegel mit diesem Wort eine Gestalt gemeint habe, die würdig sei gefragt zu werden. Ich bezweifle das sehr; denn ich weiss, dass Schlegel mehr als einmal Ausdrücke gebraucht hat, die er vermieden haben würde, wenn er sich ihre Bedeutung für den Kontext gründlicher überlegt hätte, Ausdrücke, die eben sinnlos sind. *Questionable* heisst: „fragwürdig“ genau in dem Sinne, wie wir es heute brauchen, und wie es Schlegel nach den Wörterbüchern zuerst gebraucht hat. Denn darin stimmen diese alle überein, dass es nicht die Bedeutung hat, die Bellermann ihm unterlegt. Grimm gibt nur dieses Beispiel und erklärt das Wort mit „*dubius,* zweifelhaft, verdächtig, unsicher“; Heyse mit „zweifelhaft, ungewiss“; Sanders mit „eine Frage verdienend“ und führt eine einzige Stelle aus Gutzkow an, in der es die landläufige Bedeutung hat.

Aber gesetzt, Bellermann hätte recht: was soll es denn heissen, dass der Geist in einer Gestalt erscheint, die würdig ist, gefragt zu werden? Und wie soll Hamlet dazu kommen, die Frage für sich aufzuwerfen, ob die Gestalt des Geistes würdig oder nicht würdig ist, gefragt zu werden? *Questionable* heisst hier: „zu fragend“, und *questionable shape* eine Gestalt, die Hamlet sich gedrungen fühlt zu fragen. Wie kann die

Gestalt des Geistes einen derartigen Eindruck machen, dass Hamlet sich gedrungen fühlt, sie zu fragen? Allein dadurch, dass sie, obgleich aus der andern Welt kommend, in Gang, Haltung, in jedem Zuge der irdischen, so unvergesslichen, so geliebten Gestalt des Vaters gleicht. Warum diese Gestalt den Sohn zum Fragen drängt, das wird in der zweiten Szene vom Dichter gezeigt in den Worten Horatio's:

Ich kannte Euren Vater:
Hier diese Hände gleichen sich nicht mehr.

und in den eingehenden Fragen über das Aeussere der Erscheinung, welche von Hamlet an seine Freunde gerichtet werden und ihm die Gewissheit geben, dass ihnen nicht irgend ein luftiges, nebelhaftes Gespenst, sondern sein Vater, genau wie er im Leben war, erschienen ist. Und auf diese täuschende Lebensähnlichkeit der Erscheinung legt der Dichter das gleiche Gewicht in der grossen Szene, wo Hamlet das Herz seiner Mutter ringt und der Geist „im Hausgewande" zwischen sie tritt:

Sein Anblick, seine Sache würde Steinen
Vernunft einpredigen. — Sieh nicht auf mich,
Damit nicht deine rührende Gebärde
Mein strenges Tun erweicht . . . .

Und: Mein Vater in leibhaftiger Gestalt!

Der Geist des Vaters erscheint dem Sohne also nicht, wie es erwartet werden sollte, als durch die Grenzen einer Welt geschieden, sondern menschlich nah und tief vertraut. Um diesen durch *questionable* bezeichneten Eindruck, den die Gestalt auf Hamlet macht, wiederzugeben, habe ich kein einzelnes Wort in der deutschen Sprache finden können, und ich würde demjenigen dankbar sein, der mir eins nennen könnte. Als ich über die Uebersetzung dieses Wortes — sehr lange! — nachdachte, schwebte mir immer die wundervolle Prägung von der „gastlichen Gestalt" Wallensteins vor, die freilich auf das Verhältnis des Sohnes zum Vater nicht ganz passt und auch als ein Privateigentum Schillers von mir nicht gebraucht werden konnte. Ich habe dann den Ausdruck „anheimelnde Gestalt" gewählt, nicht weil er mir besonders gut erschien, sondern, wie ich in meinen *Schwierigkeiten der Shakespeare-Uebersetzung* gesagt habe, weil „ich keine andere Hilfe wusste".[1])

Bellermann bemerkt zu meiner Uebersetzung: „Man

---

[1]) Jetzt würde ich vielleicht die freie Übersetzung vorziehen:
So lebensvoll vertraut erscheinst du mir.

könnte wirklich einen Preis darauf setzen, hier ein un-unpassenderes Wort zu finden. Es kann doch auf der ganzen Welt nichts geben, was weniger „anheimelnd" wäre als die grauenhafte, mitternächtliche Erscheinung eines Gespenstes" — und gibt dadurch offen zu erkennen, dass er das ungemein zarte und, wie bei Shakespeare gewöhnlich, tiefst empfundene Verhältnis zwischen dem jungen Hamlet und dem Geiste des alten nicht verstanden hat. Dass die Erscheinung selbst ein Geist ist, der aus dem grauenvollen Dunkel des Jenseits wiederkehrt, darüber kann sich Hamlet keiner Täuschung hingeben, und so fühlt er den Schauder des Menschlichen vor dem Ueberirdischen. Die Gestalt der Erscheinung ist aber so lebenswarm, so anheimelnd, dass er das Grauen überwindet und mit ihr verkehrt, als ob sie der lebende Vater wäre. — Bellermann's Hohn passt nicht für ihn, nicht für mich, und nicht für die vorliegende Veranlassung: denn die Schwäche der Auffassung ist ganz auf seiner Seite, wenn er das ungeschickte, inhaltleere und Shakespeare's Absicht nicht entfernt erreichende „fragwürdig" beibehalten will. Die Forschung ist darüber hinweggeschritten, wie sich sein Gewährsmann, wenn er die bekannten Hilfsmittel zur Hand nehmen wollte, leicht überzeugen kann, und ich hätte Vorwurf verdient, wenn ich diese von Schlegel unbedachte Uebersetzung nicht verändert hätte. Professor Schipper schlug „fragheischend" vor, und das ist zweifellos eine richtige Wiedergabe. Ich neige aber mehr dazu, das, was Hamlet zum Fragen drängt, als den Eindruck zu fassen, den Hamlet von der vertrauten Menschlichkeit des Geistes empfängt.

Ueber die Worte Schlegel's:

Er war ein Mann, nehmt alles nur (!) in allem.

mich nochmals ausführlich auszusprechen, lehne ich ab; das ist bereits vor Jahren Genée gegenüber in der *Wissenschaftlichen Beilage zur Allgemeinen Zeitung* geschehen. Kein Shakespeare-Philologe hat jemals diese Worte für eine richtige Uebersetzung des Shakespeare'schen *take him for all in all* halten können. Was Schlegel sagt, ist nach dem nicht umzustossenden Sinne der bekannten Wendung „alles in allem nehmen" ein sehr prekäres Lob, während Hamlet seinem Vater das denkbar höchste Lob zu teil werden lässt: nehmt ihn für alles in allem, für alles in jeder Beziehung (so erklären alle englischen Autoritäten), d. h. für das Höchste. Schlegel

hat hier wieder einmal flüchtig übersetzt: *take* heisst nehmen, *all in all*, alles in allem, und *him* hat er unter den Tisch fallen lassen. Dass so diese Übersetzung zustande gekommen ist, dafür ist das Wörtchen „nur“, welches die Gläubigen an die Unübertrefflichkeit Schlegel's bei der Verteidigung dieser falschen Uebersetzung regelmässig unbeachtet lassen, verhängnisvoll kennzeichnend. Und nicht das ist „Klügelei“, wenn man den auf der Hand liegenden grossen Unterschied des Sinnes in Shakespeare's Text und Schlegel's Uebersetzung feststellt; sondern Klügelei ist es, wenn man Schlegel's Worte „nehmt alles nur in allem“ so drehen und wenden möchte, dass sie die Bedeutung des Shakespeare'schen Textes, nachdem die philologische Forschung ihr Geltung verschafft hat, haben könnten: „nehmt ihn für alles in allem.“

Ebenso unrettbar ist Schlegel's Uebersetzung

So macht Gewissen *(conscience)* Feige aus uns allen

von der Forschung verworfen. Bellermann macht in diesem Falle allerdings das Zugeständnis, dass „meine Begründung der Uebersetzung

So macht das Denken Feige aus uns allen

durchaus nicht ganz von der Hand zu weisen sei“. — Meine Begründung! Das ist die Auffassung aller modernen Shakespeareforscher von Alexander Schmidt an. — Aber mit diesem Zugeständnis sind wir nicht zufrieden; denn Schlegel's Uebersetzung, für welche er bei der damaligen Unkenntnis des Shakespeare'schen Englisch volle Absolution erhalten soll, ist grundfalsch. Nicht ein Wort kommt in dem ganzen Monologe vor, das auf Gewissensbedenken irgend welcher Art vor dem Selbstmorde hinwiese. Und wenn Bellermann Hamlet „die Vorstellung“ oktroyiert, „dass es drüben dem Guten besser ergehe als dem Schlechten“, so befolgt er damit eine verwerfliche philologische Methode, deren Anerkennung jede exakte Interpretation illusorisch machen würde. Hamlet fragt einfach: warum halten wir an diesem elenden Erdendasein fest und werfen es mit seinen Leiden nicht lieber von uns? und die Antwort lautet: weil wir nicht wissen, wie es nach dem Tode sein wird, weil wir vor dem Dunkel jenes unbekannten Landes zurückschaudern. Wie anders hätte die Antwort lauten müssen, wenn er von irgend welchen religiösen Voraussetzungen und den Gewissensbedenken, die allein auf jene zu gründen sind,

ausgegangen wäre! Wir haben hier eben ein Stück ganz voraussetzungslosen, von irgend welchen Glaubensüberzeugungen uneingeschränkten Denkens unseres grossen Dichters. Und es wäre eine Sünde, wenn wir wirklichen Shakespeare-Kenner von Halbkennern wie Genée und Bellermann dieses nobelste Stück Poesie banalisieren liessen bloss darum, weil Schlegel eine wichtige Vokabel nicht gewusst hat.

Auch auf die Shakespeare'sche Metrik geht Bellermann ein, belehrt mich z. B. über den Gebrauch der Anfangstrochäen bei Shakespeare und macht mir den Vorwurf, dass ich meine Verse häufiger mit Trochäen begänne als Shakespeare. Ich bedauere sehr, dass Bellermann sich nicht an m i c h um Belehrung gewandt hat, ehe er sich auf dieses Gebiet wagte; ich hätte ihm auskömmlichen Bescheid geben können, da ich seit einer Reihe von Jahren zu chronologischen Zwecken mich mit Shakespeare's Verskunst beschäftigt habe. So ist leider alles, was er hier vorbringt, falsch. Er sagt, in dem kurzen Auftritt zwischen Caesar und Calpurnia (es sind 49 Verse) hätte ich 5 Anfangstrochäen, Shakespeare nur 1. Shakespeare hat aber 7: *Caesar* — *Caesar* — *Horses* — *Cowards* — *Seeing* — *Plucking* — *Caesar*. Bellermann meint jedoch, dass *Caesar* mit schwebendem Tone gesprochen wurde, dass also auch die zweite Silbe einen Ton erhielt, welcher den Trochäus nicht merkbar machte. Dann weiss er also nicht, dass die Silbe *ar* in der Aussprache fast stumm ist; sonst könnte er doch gar nicht auf den Gedanken kommen, auf sie irgend einen Ton zu legen. Reinere Trochäen als diese 7, die aus einer stark betonten Stammsilbe und einer tonlosen Endung bestehen, kann es gar nicht geben.

Diese Anfangs-Trochäen, sagt Bellermann, „sind bei Shakespeare nicht ganz selten; Schlegel hat sie nur in wenigen Versen nachgeahmt.“ Bei Shakespeare, wie überhaupt in der englischen Poesie, sind die Anfangs-Trochäen noch häufiger als in der deutschen; häufig müssen sie in beiden Sprachen sein wegen ihres trochäischen Tonfalles; sie müssen in der englischen Sprache n o c h häufiger sein wegen der ausserordentlich zahlreichen einsilbigen Begriffswörter. So hat denn auch Schlegel sie häufig gebraucht, da sie naturgemäss am Beginne der Verse nicht vermieden werden können. Dass in j e d e m F a l l e mit dem Gebrauch des Anfangs-Trochäus eine rhythmische

Wirkung beabsichtigt würde, ist ausgeschlossen; sie sind eben vielfach unvermeidlich auch da, wo man an eine rhythmische Wirkung nicht denkt. So soll *Caesar* am Anfange dieser Verse keineswegs hervorgehoben werden, es ist mit diesem Trochäus nichts beabsichtigt; *Caesar* steht im Vers 42 als Trochäus im Anfange, ohne stärkere Betonung als das *Caesar* mitten im regulären Jambenfluss der Verse 44, 45 und 48. Auf 1000 Blankverse — also nicht Reimverse, noch sechsfüssige, noch unvollständige Verse — kommen im *Caesar* 160 Anfangs-Trochäen, im *Macbeth* 149, in *Heinrich V.* 164, im *Kaufmann von Venedig* 135, in der *Komödie der Irrungen* 185.

Dass die Shakespeare'schen Freiheiten im Innern der Verse sich alle auch bei Schiller finden, ist nicht aufrecht zu erhalten. In dem Aufsatze in den *Preussischen Jahrbüchern* vom Januar 1903, den Bellermann nennt, habe ich nur einzelne Freiheiten Shakespeare's als Beispiele angeführt. Wenn er sich über die grossartige Rhythmik der reifen Dramen Shakespeare's unterrichten will, an die Schiller in keinem seiner Dramen hinanreicht, so muss er ausführlichere Schriften zu Rate ziehen; nebenbei bemerkt, findet er die Verskunst des *Hamlet* ausführlich in meiner Ausgabe des Dramas behandelt.

Blicken wir nun zurück, so sehen wir, dass auch nicht ein einziger Vorwurf, welchen Bellermann gegen die fachmännische, philologische Seite meiner Revisionsarbeit vorgebracht hat, berechtigt gewesen ist. Diese Vorwürfe richten sich nicht bloss gegen mich, dessen Lebenstätigkeit Bellermann offenbar nicht kennt, sondern gegen den grössten Shakespeare-Philologen, der bisher gelebt hat, unsern Alexander Schmidt, einen Mann, dessen Namen jeder Fachgenosse nur mit Ehrfurcht nennt. Die hier in Betracht kommenden Fragen sind nicht etwa erst von der allerneuesten Forschung, von den modernsten Herausgebern oder gar von dem grossen Murray, sondern schon vor Jahrzehnten vom *Shakespeare-Lexikon* gelöst. Hätte ich also so übersetzt, wie Bellermann oder sein Hintermann von mir verlangt, so wäre ich von meinen speziellen Fachgenossen für einen Ignoranten gehalten worden.

Dieses Resultat der Kritik, obgleich es auf ganz natürlichem Wege, nämlich durch das Liebhaberwissen Bellermanns, verstärkt durch ein fremdes, zustande gekommen ist, muss vom wissenschaftlichen Standpunkte aus als ein ungeheuerliches

bezeichnet werden. Und wenn Bellermann mir als altem Shakespeare-Philologen die Worte zuruft:

Wer mich nicht verstehen kann,
Der lerne besser lesen!

so treffen diese Worte auschliesslich ihn. Ich selbst kann nur bedauern, dass ein Mann, der auf einem bestimmten Gebiet als Gelehrter eine hohe Stellung einnimmt, imstande ist, das Wissen eines anderen Mannes, welches durch dieselbe langjährige ehrliche Arbeit wie das seinige erworben worden ist, vor Laien mit so geringer Achtung zu behandeln.

Mit der berechtigten, rein ästhetischen Kritik Bellermann's werde ich mich ebehsowenig beschäftigen, wie ich das bisher mit anderen getan habe. Da er mir aber, wenn auch einzelnes anerkennend, im ganzen mit dem von verletzenden Wendungen nicht freien Tone einer Ueberlegenheit gegenübertritt, der ich mich vielfach überlegen fühle — denn auch ich habe ein langes Leben im Verkehr mit den besten Dichtern zugebracht —, so möchte ich in diesem Falle ein paar allgemeine Bemerkungen machen. Auch seine ästhetische Kritik ist, wie das nach den vorausgehenden Proben kaum anders anzunehmen war, sehr konservativ, so kleinlich konservativ, dass er für die Beibehaltung von Sprachfehlern und Wendungen, die heute niemand kennt, eintritt. So sollte „die Tiber“ beibehalten werden, „Bildung“[1]) für Gesichtsausdruck (!) oder — was nicht etwas anderes ist, wie Bellermann meint, sondern absolut dasselbe — „Miene“ und die wahrhaft unglückliche Prägung Schlegel's „aus dem Kopf lernen“ für „auswendig lernen“.

Bellermann hält Ausdrücke für schön, die für meinen Geschmack unmöglich sind; so z. B. die „schlotterichte Königin“ in der Deklamation des Schauspielers, ein Wort, das Schlegel für das bisher nicht enträtselte *mobled* Shakespeare's eingesetzt hat. Ich sehe darin nichts als einen inhaltleeren Schall, der darum noch besonders widerwärtig ist, weil er in diese Situation gar nicht hineinpasst. Denn Hamlet muss dieses Wort mit Bedeutsamkeit wiederholen, er muss so tun, als ob es

[1]) Ueber die Verschollenheit des Wortes siehe Heyse. Tieck hat es zuletzt gebraucht.

einen Inhalt hätte; so wird der feine Dänenprinz um dieses leeren Schalles willen von Schlegel zum Toren gestempelt.

Bellermann's ästhetisches Urteil ist eins, dem eine grosse Zahl von Urteilen ganz gleich kompetenter Kritiker entgegensteht und eine kleinere Zahl von Urteilen kompetenterer Kritiker; als solche bezeichne ich ältere Fachgenossen, die nicht bloss ästhetisch gebildet sind, sondern die Sprache Shakespeare's gründlich kennen. Wie abweichend von dem seinigen die Urteile dieser kompetentesten Kritiker zum Teil sind, mag er daraus erkennen, dass Professor Schipper in Wien — ich glaube, er ist gegenwärtig der älteste Spezialfachmann — als Haupttadel in seiner Rezension meiner Revision ausspricht, dass ich den veralteten Schlegel'schen Text bei weitem nicht genug verbessert habe, dass mir noch viel zu tun bleibt,[1]) während ich nach Bellermann viel zu viel geändert hätte. Kürzlich habe ich von einem hochbedeutenden Manne und nachgewiesenermassen feinen Kenner des englischen Shakespeare — den Namen kann ich nicht nennen, da es sich um ein Privatgespräch handelt — gehört, dass er gewöhnlich, wenn er den Schlegel-Tieck zur Hand genommen und mit dem Original verglichen habe, unbefriedigt zu dem englischen Text zurückgekehrt sei. Und im Zusammenhang mit dieser Ansicht darf ich wohl betonen, dass die Revision des Schlegel-Tieck'schen Textes nicht von blossen Aesthetikern, sondern hauptsächlich von fachmännischen Kennern des englischen Shakespeare verlangt und betrieben worden ist.

Gross-Lichterfelde. Hermann Conrad.

Der Herberich'sche Lehrplanentwurf für die bayerischen Oberrealschulen.

Es kann wohl als allgemein bekannt gelten, dass in Bayern jetzt erst mit der Einrichtung von Oberrealschulen vorgegangen wird. Man hat durch dieses Zögern für die Ausgestaltung des Lehrplans den grossen Vorteil gewonnen, dass man sowohl die

[1]) Dasselbe tut eine soeben im *Literarischen Centralblatt* erschienene Kritik, deren Gesamturteil über meine Arbeit ebenfalls ein dem Bellermann'schen entgegengesetztes ist.

mit den Oberrealschulen in andern Bundesstaaten gemachten Erfahrungen verwerten, als auch den auf den einzelnen Lehrgebieten hervorgetretenen Reformbestrebungen Rechnung tragen konnte. Vor allem aber ist inzwischen die Oberrealschule aus der jammervollen Lage der Rechtlosigkeit, in der sie nicht leben und nicht sterben konnte, erlöst worden, sie ist in die Reihe der als vollwertig anerkannten, dem Gymnasium gleichgestellten höheren Bildungsanstalten eingetreten.

Darum können jetzt auch diejenigen Schulmänner zu Wort kommen, die die Zukunft der Oberrealschule nicht in einer einseitig mathematisch-naturwissenschaftlichen oder gar auf das Technische zugeschnittenen Richtung der Lehrpläne erblicken, sondern in dem harmonischen Gleichgewicht der modern-humanistischen mit den naturwissenschaftlichen Bildungselementen. Ist die Oberrealschule als eine Anstalt anerkannt, deren Absolvierung eine zu allen höheren Studien ausreichende Vorbildung gibt, so ist es ausgeschlossen, dass der Kreis der sprachlich-historischen Fächer an dieser Schule die Rolle des Aschenbrödels spielt. Es ist aber auch ebenso notwendig, dass die für die Sprachen verfügbare Zeit zweck- und sinngemäss verwendet wird, und dass man sich in den knapp zugemessenen Stunden nicht auf allerhand Nebenziele verlocken lässt, die von den gemeinsamen Aufgaben der höheren Schulen ablenken und mit der im Maturitätsexamen nachzuweisenden geistigen Reife nicht das Mindeste zu tun haben.

Dass meine eigenen Bestrebungen seit Jahren sich in dieser Richtung bewegen, ist den Lesern dieser Zeitschrift bekannt. Ich begrüsse daher den Entwurf zu einem Lehrplan für die Oberrealschule, der kürzlich[1]) von Schulinspektor Dr. G. Herberich-Nürnberg veröffentlicht wurde und ganz auf diesen Anschauungen aufgebaut ist, mit lebhafter Freude und Genugtuung. Denn er leistet in der Tat das, was von einem Lehrplan für Oberrealschulen verlangt werden muss, der der heutigen Stellung dieser Anstalten gerecht werden will: er geht aus von der Idee einer allgemeinen, auf die wesent-

---

[1]) *Entwurf zu einem Lehrplan für die Oberrealschule.* Von Dr. Gustav Herberich, königl. Inspektor der städt. höh. Mädchenschule an der Labenwolfstrasse in Nürnberg. 1907. Verlag von V. E. Sebald, Nürnberg und Leipzig. Preis 1 Mk.

lichen Komponenten des heutigen geistigen Lebens gegründeten Bildung und bestimmt danach die Rolle der einzelnen Lehrfächer.

Während das Gymnasium durch das Studium der klassischen Kultur zugleich das Verständnis für unsere heutige Kultur zu wecken bestrebt ist, betrachtet die Oberrealschule als ihr Hauptbildungsmittel das Eindringen in eben diese moderne Kultur selbst. Sie will in dieselbe einführen einerseits durch gründlichen Unterricht in den Naturwissenschaften, andererseits dadurch, dass sie ihre Schüler mit der Gedankenwelt der Hauptkulturvölker der neueren Zeit bekannt macht. Durch die so formulierte Aufgabe ist ein Prinzip gegeben, dem sich die Unterrichtsziele der einzelnen Fächer unterzuordnen haben, zugleich aber auch ein Prinzip der Auswahl unter den Fächern selbst.

Innerhalb des Kreises der naturwissenschaftlichen Fächer verlangt der Verfasser daher für die Oberklassen Biologie und Geologie, die beide ihrem innersten Wesen nach eminent moderne Wissenschaften seien, ohne die in dem Bild der modernen Kultur wesentliche Bestandteile fehlen würden.

Eine erste Einführung in die Hauptprobleme der Philosophie ist ihm ein weiterer unentbehrlicher Bestandteil der allgemeinen Bildung, der bei der Zersplitterung der Einzelwissenschaften in hohem Grade die Bedeutung des einigenden und zusammenhaltenden Mittelpunkts hat: „Gerade die uralten philosophischen Probleme der Menschheit geben den Einzelwissenschaften erst ihren höheren, über das unmittelbare praktische Bedürfnis hinausgehenden Sinn und Zweck; sie und nur sie allein sind die Wurzeln des unausrottbaren, ewigen Forschungstriebes der Menschheit, der uns geduldig Tatsachen auf Tatsachen häufen, Hypothesen auf Hypothesen ersinnen lässt, in der Hoffnung, doch eines Tages auf unsere Fragen nach den Rätseln des Daseins eine Antwort zu erhalten."

Sind diese Lehrgegenstände dem Lehrplan neu einzufügen, so steht dem die Notwendigkeit gegenüber, die Schüler von Uebungen und Forderungen zu entlasten, die ohne wesentliche Schädigung des Bildungsziels wegfallen können. Dahin rechnet der Verfasser die Forderung eines allzuhohen Grades von Sprachbeherrschung im neusprachlichen Unterricht — des Sprechens und Schreibens in der

fremden Sprache, des Uebersetzens von der deutschen in die fremde Sprache — eine Forderung, die auf ein bescheidenes, leicht erreichbares Mass reduziert werden könne, ohne dass damit dem Bildungsziel der Oberrealschule oder berechtigten praktischen Forderungen Eintrag getan würde.

Ich muss es mir leider versagen, auf die Ausführungen über die Reduktion der Stundenzahl einzugehen, die nötig ist, um den Schüler des Lebens froh werden zu lassen. Dafür möchte ich aber des Verfassers Gedanken über den inneren Aufbau des Lehrplans und über die Aufgabe der neueren Sprachen innerhalb des Rahmens der historischen Fächer ausführlicher wiedergeben, nicht am wenigsten deshalb, weil sie mit dem Ergebnis längerer Diskussionen in badischen Oberrealschulkollegien in geradezu überraschender Weise übereinstimmen.

Einen allumfassenden Gesichtspunkt für den inneren Aufbau des Oberrealschullehrplans zu finden ist deshalb schwierig, weil naturwissenschaftliche und geschichtsphilosophische Betrachtungsweise noch zu sehr als Gegensätze empfunden werden. Es muss aber gelingen, die Entwickelung der naturwissenschaftlichen Ideen als wesentlichen Bestandteil des Entwickelungsgangs der kulturellen Ideen überhaupt aufzufassen, um die Kluft zu überbrücken, die die Menschen mit geschichtlich-subjektiver von den Menschen mit naturwissenschaftlich-objektiver Denkart trennt. Soll die Oberrealschule an dieser Verschmelzung der verschiedenartigen modernen Kulturelemente mitwirken — und sie scheint dazu in erster Linie unter allen Schularten berufen —, so ist notwendig, dass der Unterricht in jedem Fach über das bloss stoffliche Gebiet und das der technischen oder wissenschaftlichen Fertigkeiten hinaus bis zu den leitenden Ideen vordringt, und dass die Entwickelung dieser Ideen bis zur Gegenwart den Schülern vorgeführt wird. Darum ist ferner nötig, dass die einzelnen Fächer nicht wie bisher völlig unbekümmert um die andern oder um die Gesamtaufgabe der Schule auf irgend ein Spezialziel losmarschieren, das der Fachfanatismus diktiert, sondern dass sie in steter Fühlung miteinander bleiben und sozusagen gleichzeitig das gemeinsame Endziel erreichen.

Als Rückgrat der Gruppe der humanistischen Fächer hat an der Oberrealschule Geschichte und Deutsch in gegenseitiger Durchdringung zu gelten. Fremde Kulturentwick-

lungen sind nur insoweit in die Lehraufgabe der Geschichte an den Oberrealschulen einzubeziehen, als sie für die moderne Kultur im allgemeinen oder für die deutsche Kultur im besonderen von ausschlaggebender Bedeutung gewesen sind. Die Lektüre in der Muttersprache und in den Fremdsprachen hat also gewissermassen die Illustration zur geschichtlichen Darstellung zu geben in dem Sinn, dass die Schüler an der Hand hervorragender Geisteswerke von kultureller Bedeutung unmittelbar in die jeweilige Zeit versetzt werden, so dass sie das Denken, Fühlen und Ringen der betreffenden Epoche innerlich miterleben. Natürlich kommt diese Forderung für die fremdsprachliche Lektüre erst auf der Oberstufe, wo ein genügend hoher Grad von Sprachbeherrschung vorausgesetzt werden kann, voll und ganz zur Geltung, und auch da nur für die letzten drei Jahrhunderte; denn auf der Unter- und Mittelstufe steht die Lektüre wesentlich im Dienste der Spracherlernung und ist der Fassungskraft des jugendlichen Alters angemessen zu wählen.

Die Aufgabe, die hier dem Französischen und Englischen gestellt wird, die dienende Rolle, die den Fremdsprachen im Gesamtorganismus der Oberrealschule zugewiesen wird, mag manchem, der von einer andern Mission dieses Unterrichts träumt, befremdlich, ja unwürdig erscheinen. Man kennt ja die Leistungen einer wildgewordenen Ueberphilologie, die um des lieben Parlierens willen „echte" Franzosen und Engländer in die deutschen Schulen importiert und unsere Jungens wie Briefmarken „im Austausch" gegen kleine Französlein u. dgl. ins Ausland liefert, als ob gerade wir es besonders dringend nötig hätten, den ohnehin alles Fremde kritiklos anbetenden deutschen Philister noch mehr in seinen Ansichten zu bestärken.[1]) Denkt man jedoch über die Erziehungsaufgabe unserer

[1]) Das gegenwärtig herrschende intime Verhältnis zwischen England und Frankreich hat einen grossen Unbekannten zu einem Vorschlag begeistert, den ich zu entsprechender Nutzanwendung für uns doch hier anfügen möchte. In der Monatsschrift *The Rapid Review* Vol. VII Nr. 36 (1907) wird die Frage aufgestellt *Should French and English intermarry?* Nachdem sie in zustimmender Weise beantwortet ist, wird mit folgendem Hinweis geschlossen: »If an Englishman takes a French wife, one great benefit is that when children come to gladden the home mamma speaks to them in French and papa talks to them in English, so that imperceptibly, and

höheren Schulen ernstlicher nach, verwechselt man nicht die Bedürfnisse der Schüler mit dem eigenen Wissensdurst und seiner Ausartung, so kann man zu keiner andern Lösung der Frage gelangen. Sehr richtig weist der Verfasser des Entwurfs darauf hin, dass die Kulturzusammenhänge zwischen den mittel- und westeuropäischen Völkern in der neueren Zeit und besonders seit Beginn des 19. Jahrhunderts so enge sind, dass trotz aller Verschiedenheit der historischen Entwickelung im einzelnen der gegenwärtige Stand in allen Kulturländern dem Wesen nach derselbe ist. Das zeigt sich vor allem in der gesamten technischen Kultur: die Ausnützung der technischen Hilfsmittel ist in Deutschland, Frankreich, England dieselbe der Art wie dem Umfang nach. Dasselbe gilt für die moderne Wissenschaft und Kunst, dasselbe auf dem Gebiete der sozialen Kultur, wo sich die drei Völker mit denselben sozialen Grundfragen beschäftigen und dieselben Lösungen erstreben; selbst auf dem Gebiet des staatlichen Lebens besteht mehr Uebereinstimmung, als es die Verschiedenheit der Regierungsformen erwarten lässt.

Zur Einführung in die tatsächlichen Erscheinungen der modernen Kultur sind also zweifellos Naturwissenschaften und Mathematik einerseits, Deutsch, Geschichte und Erdkunde, Musik und Zeichnen andererseits in erster Linie berufen, sind es bereits in den Klassen, wo die Fremdsprachen erst erlernt werden müssen. In den Oberklassen aber ist dann die Zeit gekommen, durch die Lektüre der Schriften der epochemachenden Denker und der grossen Dichter der drei für uns in Betracht kommenden Nationen eine unmittelbare Anschauung von dem geistigen Leben der letzten Jahrhunderte zu bieten.

Diese Ziele des neusprachlichen Unterrichts sind zugleich die für das spätere Leben des Einzelnen wertvollsten, während andern, wie dem Uebersetzen in die fremde Sprache, dem Schreiben fremdsprachlicher Aufsätze, der Fertigkeit, fremdsprachliche Vorträge zu halten, nur ein sehr geringer und bedingter Wert für das Leben innewohnt, und auch die Erfolge im Massenunterricht selbst bei grossem

---

without anything in the shape of a task having to be imposed on the little ones, they learn to chatter with ease in both languages — an inestimable advantage. The *Entente cordiale* Society is right there — such children as these will be the best possible apostles of an Anglo-French understanding.«

Aufwand von Kraft, Zeit, Fleiss und Ausdauer immer nur kläglich sind. Die Uebersetzung aus dem Deutschen in die Fremdsprache darf — darin wird dem Verfasser nicht nur jeder „extreme“ oder „gemässigte“ Reformer, sondern jeder Menschenfreund beistimmen — unter keinen Umständen als „Zielleistung“ im Abiturientenexamen geduldet werden, die Herübersetzung ist dagegen als eines der Mittel, sich vom Erfassen des Sinnes der Lektüre zu überzeugen, nicht prinzipiell auszuschliessen, sondern am geeigneten Ort zu pflegen. Man muss aus der Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts an der Oberrealschule, zum historischen Verständnis der modernen Kultur zu erziehen, allem Geschrei von Minderwertigkeit auf dem Gebiet sprachlicher Paradeleistungen zum Trotz die Konsequenzen ziehen und nicht die Oberrealschule zu einer Art Fachschule für künftige Neuphilologen degradieren wollen, so wenig als sie den Charakter einer Fachschule für künftige Mathematiker oder Naturwissenschaftler bekommen darf.

Ich habe nicht die Absicht, auf die Einzelheiten der Stoffverteilung und der Lektüre einzugehen, wie sie in dem Lehrplanentwurf niedergelegt sind. Aus den von Herberich genannten Namen Montaigne, Descartes, Pascal, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Comte, Taine, Bacon, Locke, Hume, Spencer erkennt man aber auf den ersten Blick, welche hervorragende Stellung den philosophischen Schriftstellern der letzten Jahrhunderte naturgemäss in dieser künftigen Oberrealschule angewiesen wird.

Es sind dieselben Namen, die in der Ankündigung der Winter'schen Sammlung erscheinen, und ich hoffe, dass man es mir nicht verübeln wird, wenn ich diesen Anlass benütze, um die Vorgeschichte und die seitherigen Schicksale dieser Sammlung in etwas aufzuklären. Ich halte es für notwendig, im Interesse der historischen Wahrheit der Legendenbildung von vornherein entgegenzutreten, als habe die Reform auch ihren Anteil an diesem Werk und den ihm zugrunde liegenden Anschauungen. Die Verdienste der Reform in Ehren — aber wenn sie irgendwo nicht liegen, so ist es auf dem Gebiet der „humanistischen“ Bildung!

Der Plan, in den Rahmen der Lektüre der Oberrealschule philosophische, kulturgeschichtliche und naturwissenschaftliche Schriftsteller aus den letzten Jahrhunderten in weiterem Umfange aufzunehmen, wurde nach längeren und eingehenden Be-

sprechungen zwischen Oberrealschuldirektor Wittmann und mir im Spätjahr 1903 entworfen. Wohlgemeinte Warnungen waren uns von verschiedenen Seiten zugegangen, aber wir haben den Schritt trotz alledem im Vertrauen auf die unabweisbare innere Logik der Dinge gewagt, nachdem sich die Winter'sche Verlagsbuchhandlung hatte bereit finden lassen, für die Sache Opfer zu bringen. Eine eigene Ironie des Schicksals hat es gefügt, dass auf derselben Kölner Neuphilologenversammlung, auf der die Philosophie feierlich begraben wurde und der Götze der „technischen Kultur" unter rauschendem Beifall seinen Einzug in die Schulen hielt, auch die Ankündigung der Sammlung und die ersten Exemplare des Locke-Bändchens den Teilnehmern zugestellt wurden. Keine Dialektik wird die Tatsache aus der Welt schaffen, dass man in Köln der geistigen Aufklärung den Laufpass gab, um dafür die Naturgeschichte der Gaslaternen und anderer Beleuchtungsapparate als würdige Gegenstände des neusprachlichen Unterrichts zu empfehlen. Dass aber die Stimmen Recht hatten, die das Unternehmen als aussichtslos bezeichneten, beweist die andere Tatsache, dass — von badischen Schulen und wenigen Versuchen ausserhalb Badens abgesehen — die »praiseworthy specimens of an excellent idea« bisher kaum in ihrem beschaulichen Dasein in den Lagerräumen der Verlagsbuchhandlung gestört worden sind.

Werden jene Stimmen Recht behalten? Mir scheint, dass schon die Münchener Tagung eine Wendung zum Besseren bedeutet. Nach einer Periode der Veräusserlichung des Bildungsgedankens wird und muss die auf Verinnerlichung, auf „humanistische" Bildung gerichtete Strömung sich ihr lange missachtetes Recht zurückerobern, die Herabwürdigung der neueren Philologie zu einem technischen Fach, dessen Hauptzweck in der praktischen Aneignung der fremden Sprache besteht, darf nicht länger geduldet werden! In dieser Richtung wird sich die Reform der Zukunft bewegen, unter diesem Zeichen wird sie siegen, das ist meine unerschütterliche Ueberzeugung. Welche Bedingungen aber erfüllt sein müssen, um einer solchen Reform den Boden zu bereiten, das muss den Gegenstand weiterer Betrachtungen bilden, die in dieser Zeitschrift niedergelegt werden sollen.

Heidelberg. J. Ruska.

Mitteilungen.

Ueber den Unterricht der neueren Sprachen in Russland.

Bevor wir auf den Unterricht der neueren Sprachen an den russischen Schulen näher eingehen, wird es vielleicht angebracht sein, einige Worte über das russische Schulwesen überhaupt zu sagen, das ja mancherlei Abweichungen von dem deutschen zeigt. In Russland gibt es drei Arten Lehranstalten: höhere, mittlere, niedere. Zu den höheren Lehranstalten gehören Universitäten, Akademien, Polytechniken und andere derartige Spezialanstalten; zu den mittleren, mit denen allein wir uns hier näher zu beschäftigen haben, — Gymnasien, Realschulen und Kommerzschulen; zu den niederen — Volks- und Elementarschulen. Unter dem Kultusministerium, hier Ministerium der Volksaufklärung genannt, stehen von all diesen Lehranstalten nur die Universitäten, die Gymnasien, die Realschulen, die Volks- und Elementarschulen. Die Polytechniken und Kommerzschulen unterstehen dem Finanzministerium, die Berg- und Forstakademien dem Landwirtschaftsministerium, und ausserdem haben noch das Kriegsministerium und das Ministerium für Wegekommunikation Spezialanstalten zur Ausbildung von Militärärzten, Eisenbahningenieuren usw. Die russischen Universitäten haben, wie die deutschen, vier Fakultäten: eine juristische, eine medizinische, eine historisch-philologische und eine physiko-mathematische. Die theologische Fakultät fehlt, da die herrschende griechisch-orthodoxe Kirche ihre Priester in besonderen Priesterseminarien heranbildet. Nur an zwei Universitäten in Russland kann man Theologie studieren, in Dorpat, jetzt Jurjew geheissen, und in Helsingfors. Diese zwei Universitäten müssen den ganzen Bedarf an lutherischen Predigern im weiten russischen Reich decken, und das fällt ihnen manchmal sehr schwer.

Noch schlimmer steht es mit dem Studium der neueren Sprachen. Es gibt an keiner einzigen russischen Universität eine Professur für Französisch, Englisch oder Deutsch. Lektoren, die die *gesprochene* Sprache ein wenig lehren, finden sich noch hin und

wieder; Professoren, die die Sprache und Literatur in ihrer historischen Entwickelung lehren, gibt es keine. Zwar existieren in Moskau und in Wladiwostok besondere linguistische Institute, in denen die modernen Sprachen nach europäischer Art gelehrt werden, aber erstens ist das Programm auch hier ein sehr kleines, und dann — sind es eben nur zwei. Kein Wunder daher, dass das Lehrermaterial für Französisch und Englisch in Russland ein durchaus ungenügend vorgebildetes ist, und dass die Sprachmeisterei oder die Reformmethode sich in den russischen Schulen ein grösseres Gebiet erobert hat, als die Reformer selbst vielleicht ahnen. Zwar soll programmmässig zum Oberlehrerexamen neben einer schriftlichen Arbeit aus der Literatur auch ein Thema aus der Geschichte der Entwickelung der Sprache, also aus der historischen Grammatik, behandelt werden; gewöhnlich wird aber hiervon abgesehen, und an Stelle dessen wird ein Thema aus der aktuellen Grammatik gegeben. Wenn es heutzutage auch nicht mehr ganz so schlimm ist, wie vor 50 Jahren, als jeder Franzose, mochte er auch nur Friseur oder Schneidermeister sein, sein reichliches Brot als französischer Lehrer in Russland fand, so wird doch auch jetzt noch viel zu viel Gewicht auf das rein praktische Können der Sprache gelegt, die allgemeine Bildung und die pädagogische Vorbildung jedoch viel zu sehr vernachlässigt. Sobald jemand fertig französisch oder englisch sprechen kann und theoretisch von der Grammatik und der Literatur seiner Sprache ungefähr so viel versteht, wie ein Abiturient einer Oberrealschule, hat er gegründete Aussicht, das Oberlehrerexamen in Russland mit gutem Erfolg zu bestehen. Daher kommt es denn, dass man kaum in einem anderen Lande so viele Nationalfranzosen und Schweizer als französische Lehrer findet wie gerade in Russland, die häufig genug noch nicht einmal ein Wort russisch oder deutsch verstehen. Ideale Zustände für eifrige Reformer; leider sind die Resultate überaus traurige. Dazu kommt noch, dass auch fremde Untertanen nach dem russischen Gesetz als Lehrer dieselben Rechte geniessen, was Pension und Avancieren im Rang anbetrifft, wie Russen. Ist schon dieses Extrem schädlich genug, so ist das andere, das auch vorkommt, noch viel schlimmer, nämlich wo Russen, die weder praktisch noch theoretisch viel verstehen, als Lehrer der neueren Sprachen tätig sind. Von der Unhaltbarkeit dieser Zustände wird man allmählich auch in Russland immer mehr und mehr überzeugt, und es erheben sich immer lauter Stimmen, die fordern, dass das allgemeine und auch das Spezialbildungsniveau der neusprachlichen Lehrer gehoben werden muss. So verlangt z. B. W. W. Fabrizieff in seiner preisgekrönten und höchst anerkennenswerten Schrift: *Methodik und Didaktik der französischen*

Sprache[1]) von dem Lehrer, dass er neben einer gründlichen theoretischen und praktischen Kenntnis der französischen und russischen Sprache auch unbedingt einen Begriff vom Deutschen haben muss, weil er nur dann imstande sein kann, die Neuerscheinungen in seinem Fache zu verfolgen und mit der Zeit mitzugehen; natürlich ist das Studium der historischen Grammatik unumgängliches Erfordernis.

Was nun die Einrichtung der mittleren Lehranstalten anbetrifft, so haben sowohl Gymnasien wie Realschulen und Kommerzschulen gewöhnlich acht Klassen und ausserdem noch zwei Vorbereitungsklassen für Kinder, die erst gerade zu lesen und zu schreiben verstehen. Hierbei ist die I aber nicht wie in Deutschland die oberste, sondern im Gegenteil die niedrigste Klasse; die höchste ist VIII. Unter- und Oberabteilungen in den einzelnen Klassen gibt es nicht, der Kursus jeder Klasse beträgt ein Jahr, und wenn man von Klasse VII[a] und VII[b] an einem russischen Gymnasium reden hört, so sind das nicht zwei Abteilungen derselben Klasse, sondern zwei selbständige Parallelklassen, von denen jede genau denselben Jahreskursus hat. Da nämlich der Besuch der Schulen ein so grosser ist, dass bei nur acht Klassen jede einzelne aus 60—80, ja bis 100 Knaben bestehen würde, hat man die Einrichtung der Parallelklassen erfunden, die ganz selbständig neben einander hergehen und auch im Programm nicht im geringsten von einander abweichen. Auch das Nummersystem ist dem deutschen genau entgegengesetzt, nämlich: 5 = ausgezeichnet, 4 = gut, 3 = befriedigend, 2 = unbefriedigend, 1 = schlecht.

Die mittleren Lehranstalten, auch Mittelschulen genannt, zerfallen, wie gesagt, in drei Gruppen: Gymnasien, Realschulen und Kommerzschulen. Die achtklassigen Gymnasien werden seit dem Erlass des Ministers der Volksaufklärung vom 18. Mai 1903 wieder eingeteilt in klassische (von denen es ausser den deutschen Kirchenschulen in Petersburg und Moskau nur noch vier gibt, je eins in Petersburg, Moskau, Riga und Njeshin) und in sogenannte Reformgymnasien. Der Unterschied zwischen beiden ist folgender: während im klassischen Gymnasium Latein von I an und Griechisch von III an als obligatorische Fächer gelehrt werden, dafür aber andererseits nur eine der beiden neueren Sprachen Französisch o d e r Deutsch obligatorisch ist, und zwar Französisch von II, Deutsch von I an, ist in den Reformgymnasien von den alten Sprachen nur Latein obligatorisch, beginnt aber erst in III; Griechisch, in V anfangend, ist fakultativ. Den neueren Sprachen ist in den Reformgymnasien ein weiter Spielraum gewährt: Franzö-

[1]) Moskau bei Lissner & Göschel 1902. Eine eingehende Besprechung *dieses* Buches behalten wir uns vor.

sisch von II an und Deutsch von I an sind beides obligatorische Lehrfächer. Englisch wird in den Gymnasien überhaupt nicht gelehrt.

Die Realschulen haben nur sechs Klassen, wozu noch eine VII. oder Ergänzungsklasse kommt, und teilen sich von V an häufig in eine technische und eine Handelsabteilung. In beiden Abteilungen sind Französisch und Deutsch obligatorisch, ersteres in II, letzteres in I beginnend. Englisch fängt erst in V an und ist sowohl in der technischen als auch in der Handelsabteilung nur fakultativ, so dass ein Realschüler bis zum Abiturium im besten Falle einen 2—3jährigen Kursus im Englischen durchgemacht hat. Es gibt aber auch eine ganze Menge Realschulen (über 90% aller), die keine Handelsabteilung haben und in denen Englisch aus Mangel an einer geeigneten Lehrkraft überhaupt nicht in den Stundenplan aufgenommen ist. In den achtklassigen Kommerzschulen sind sowohl Deutsch wie auch Englisch[1]) und Französisch obligatorisch, und zwar beginnen Deutsch und Französisch in I, Englisch in IV.

Die Stundenzahl für neuere Sprachen verteilt sich in den verschiedenen Schulen folgendermassen:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
			Klassische Gymnasien					
Französisch		3	2	3	3	2	3	3
			Reformgymnasien					
Französisch		6	3	4	3	3	2	2
			Realschulen (technische Abteilung)					
Französisch		5	5	4	4	2	2	
Englisch					3	3	3	
			Realschulen (Handelsabteilung)					
Französisch		5	5	4	5	5		
Englisch					5	5		
			Kommerzschulen					
Französisch	6	5	4	4	4	3	2	
Englisch				4	6	4	3	4

Diese augenblicklich bestehende Stundenverteilung soll jedoch verändert werden; die Zeitungen brachten noch am 25. August v. J. die Nachricht, dass im Ministerium der Volksaufklärung der Plan bestehe, den Stundenplan der Reformgymnasien abzuändern, wobei der Erlernung der neueren Sprachen ein grösserer Spielraum zu gewähren sei. Wir stehen überhaupt vor einer vollständigen Reformierung des Mittelschulwesens; die Vorarbeiten dazu waren im Ministerium schon beendet, und das Projekt sollte in der vorigen Reichstagsesssion zur Sprache kommen; nun ist durch die Auflösung der Duma und die nicht enden wollenden

[1]) Soweit es überhaupt in den Stundenplan aufgenommen ist (bei etwa 50% aller Kommerzschulen).

Unruhen alles wieder in Frage gestellt, mindestens auf unabsehbare Zeit hinausgeschoben, denn ob die neue Duma für diese Frage so bald Zeit finden wird, ist mindestens sehr zweifelhaft.

In vorstehend angegebener Stundenzahl soll nun nach dem offiziellen Programm folgendes geleistet werden. Ich setze das für Realschulen geltende Programm hierher, weil es mit einigen, weiter unten zu besprechenden Abweichungen, für alle drei Schultypen gilt. Danach sollen in den verschiedenen Klassen folgende Forderungen erfüllt werden:[1])

II. Klasse.

Praktische Uebungen: 1. Uebungen im Lesen mit richtiger Aussprache und im Schreiben. 2. Lernen von Vokabeln und Ausdrücken aus dem gelesenen Text. 3. Durchnehmen französischer Texte entweder in Gestalt einzelner Sätze oder in Gestalt kleiner zusammenhängender Stücke mit Veränderung der Sätze in Bezug auf Geschlecht, Zahl, Person, Zeiten des Verbs und Redeweise. 4. Uebersetzungen aus dem Russischen ins Französische. 5. Auswendiglernen leichter Prosastücke und einfacher, vorher in der Klasse übersetzter und durchgearbeiteter Gedichte. 6. Abschreiben aus dem Buch und auswendiges Niederschreiben gelernter Sätze und Gedichte.

Theorie: a) Veränderung des Artikels nach Geschlecht und Zahl. Kontraktion, Elision. b) Substantiv: Hauptregeln der Pluralbildung. c) Adjektiv: Hauptregeln der Bildung des Fem. und des Plur. Regelmässige Steigerung. d) Grund- und Ordnungszahlen. e) Pronomen: persönliche, besitzanzeigende und hinweisende Fürwörter und das Frage- und Relativpronomen *qui* im Nom. und Akk. f) Konjugation der Hilfsverba und regelmässigen Zeitwörter in folgenden Formen: *Prés. de l'indicatif, passé indéfini, futur simple, impératif* und *part. passé* in der bejahenden, fragenden und verneinenden Redeweise. Konjugation des Präsens der gebräuchlicheren unregelmässigen Zeitwörter, wie: *aller, venir, sortir, devoir, recevoir, savoir, vouloir, pouvoir, dire, faire, écrire, lire, prendre, mettre.* g) Die gebräuchlichsten Adverbien des Orts, der Zeit und der Art und Weise. Die gebräuchlichsten Präpositionen und Konjunktionen. h) Grundlehren der Satzbildung: Subjekt, Prädikat, Objekt.

III. Klasse.

Praktische Uebungen: 1. Mündliche Uebersetzung aus dem Französischen ins Russische und Paraphrasierung des Textes durch Fragen und Antworten. 2. Mündliche und schriftliche Uebersetzung aus dem Russischen ins Französische. 3. Auswendiglernen kleiner Prosastücke und Gedichte, welche vorher in der Klasse übersetzt und durchgearbeitet wurden. Wiedererzählen durchgenommener Stücke mit und ohne Hilfe von Fragen seitens des Lehrers. 4. Diktate aus übersetzten Stücken; auswendiges Niederschreiben gelernter Stücke; schriftliche Paraphrasierung gegebener Sätze.

[1]) Dieses Programm bezieht sich nur auf Französisch, denn da Englisch in den Realschulen fast gar nicht, und in den Kommerzschulen auch nur den lokalen Bedürfnissen entsprechend, d. h. in sehr geringem Masse gelehrt wird, existiert ein offizielles Programm für Englisch nicht.

Theorie: a) Vollständige Konjugation der regelmässigen Verba im *Indicatif, Impératif* und *Prés. du subjonctif.* Hauptzeiten des Passivums und der reflexiven Verba. Unpersönliche Verba. Konjugation der gebräuchlichsten unregelmässigen Verba: *aller, venir, tenir, sentir, servir, dormir, mentir, sortir, partir, recevoir, devoir, apercevoir, savoir, pouvoir, vouloir, voir, dire, écrire, lire, faire, prendre, mettre* in den im Texte vorkommenden Zeiten. b) Subst. und Adj.: Hauptsächliche Abweichungen von der regelmässigen Pluralbildung der Subst.: hauptsächliche Abweichungen von der regelmässigen Feminin- und Pluralbildung der Adjektiva. Unregelmässige Steigerung. c) Regelmässige und unregelmässige Bildung des Adverbs; Steigerung des Adverbs. d) Pronomina: persönliche, besitzanzeigende, hinweisende, fragende, bezügliche und unbestimmte Pronomina in allen ihren Veränderungen. *Adverbes pronominaux: dont, où, d'où, par où, en, y.* e) Die gebräuchlichsten Konjunktionen: *quoique, afin que, pour que, sans que, avant que.* f) Gebrauch des bestimmten, unbestimmten und partitiven Artikels; Gebrauch der Präposition *de* an Stelle des unbestimmten und partitiven Artikels. g) Die Hauptregeln der Uebereinstimmung des *participe passé* im Aktivum und Passivum.

IV. Klasse.

Praktische Uebungen: 1. Mündliche Uebersetzung französischer Stücke. Mündliches und schriftliches Wiedererzählen übersetzter Stücke mit eigenen Worten. 2. Mündliches und schriftliches Uebersetzen einzelner Sätze und zusammenhängender Stücke aus dem Russischen ins Französische. 3. Auswendiglernen und auswendiges Niederschreiben kleiner Prosastücke und Gedichte. 4. Diktate zusammenhängender Stücke zur Uebung in der Rechtschreibung.

Theorie: a) Bildung der abgeleiteten Verbalformen aus den Stammformen. Vollständige Konjugation der unregelmässigen Verba nach Gruppen mit den gleichen Unregelmässigkeiten. Alle Zeiten des *Subjonctif.* b) Gebrauch der Präpositionen *à, de, après, sans, avant de* und *pour* mit dem Infinitiv, und der Präposition *en* mit dem *Participe présent.* c) Uebereinstimmung des *Part. passé* bei den reflexiven und unpersönlichen Zeitwörtern. d) Systematische Wiederholung des bisher Durchgenommenen.

V. Klasse.

Praktische Uebungen: 1. Lesen und Uebersetzen von Stücken aus einer Chrestomathie oder von abgeschlossenen kleineren Werken historischen oder erzählenden Charakters. 2. Mündliches und schriftliches Wiedererzählen des Gelesenen. 3. Mündliches und schriftliches Uebersetzen einzelner Sätze oder zusammenhängender Stücke aus dem Russischen ins Französische. 4. Auswendiglernen von Gedichten.

Theorie: a) Bedeutung und Gebrauch der Zeiten und Moden. b) Hauptregeln über den Gebrauch und die Weglassung des Artikels beim Substantiv. c) Stellung der persönlichen Fürwörter im Satze.

VI. Klasse.

Praktische Uebungen: Lektüre eines ganzen, nicht zu grossen Werkes eines der hervorragenden französischen Schriftsteller der letzten drei Jahrhunderte. 2. Mündliche und schriftliche verkürzte Wiedergabe des Gelesenen. 3. Mündliches und schriftliches Uebersetzen zusammenhängender Stücke aus dem Russischen ins Französische zwecks Wiederholung der Grammatik.

Theorie: a) Einfluss der Konjunktionen auf den Gebrauch der Moden und Zeiten. b) Gebrauch der Negation; *ne explétif*; Verkürzung der Nebensätze.

VII. und VIII. Klasse.

(Nur in klassischen und Reformgymnasien.)

1. Lektüre kleiner und abgeschlossener Dichtungen in Prosa (aus den beiden letzten Jahrhunderten) oder in Versen (vorzugsweise aus der klassischen Periode der französischen Literatur) verbunden mit literarhistorischen Erläuterungen über Leben und Werke des gelesenen Autors. 2. Mündliche und schriftliche verkürzte Wiedergabe des Gelesenen.

In den Gymnasien und Progymnasien muss dieselbe Arbeit geleistet werden; der Unterschied ist nur der, dass hier an die Stelle der schriftlichen Uebersetzungen ins Französische, denen, wie wir sehen, im Programm der Realschulen ein ziemlich breiter Raum gegönnt ist, das Diktat tritt, wobei in den klassischen Gymnasien infolge der geringeren Stundenzahl sowohl in den schriftlichen Arbeiten, als auch in der Lektüre quantitativ etwas weniger geleistet wird. Für die Handelsabteilung der Realschulen und für die Kommerzschulen kommt von der V. Klasse an noch folgendes hinzu:

V. Klasse.

Ausser dem in der V. Klasse der technischen Abteilung Durchgenommenen noch 1. Durcharbeiten von kaufmännischen Musterbriefen und Uebersetzen derselben ins Russische. 2. Lernen spezieller im Handel vorkommender Wörter und Ausdrücke. 3. Abfassung von Handelsbriefen nach gegebenem Muster unter Anleitung des Lehrers in der Klasse. 4. Sprechübungen über Gegenstände aus dem kaufmännischen Leben.

VI. Klasse.

Ausser dem in der VI. Klasse der technischen Abteilung Durchgenommenen noch 1. Durcharbeiten von Wechseln, Kauf- und anderen Kontrakten, Policen und ähnlichen Dokumenten in französischer Sprache. 2. Fortsetzen des Lernens der kaufmännischen Terminologie. 3. Abfassung von Dokumenten und Handelsbriefen in französischer Sprache über ein gegebenes Thema in der Klasse und zu Hause mit und ohne vorherige Durcharbeitung desselben in der Klasse. 4. Sprechübungen über Gegenstände aus dem kaufmännischen Leben.

Im Gegensatze zu diesem recht reichhaltigen Programm sind die Forderungen, die programmgemäss bei der Reifeprüfung an die Schüler gestellt werden, sehr gering. Ein schriftliches Examen wird im Französischen nur in den Realschulen und Kommerzschulen verlangt; in den klassischen und Reformgymnasien beschränkt sich das Examen aufs Mündliche, wobei in ersteren nur diejenigen Schüler gezwungen sind, sich demselben zu unterziehen, die im Deutschen kein Examen machen. Als schriftliche Arbeit wird eine Uebersetzung aus dem Französischen ins Russische gefordert, „wobei den Schülern ein Abschnitt aus einem Prosawerk eines noch nicht gelesenen Autors vorgelegt wird, der keine be-

sonderen Schwierigkeiten bietet. Mit dem Text werden dem Schüler die notwendigen Vokabeln gegeben.“ In der Handelsabteilung der Realschulen und in den Kommerzschulen tritt an die Stelle der Uebersetzung die Abfassung eines Briefes kommerziellen Inhalts in französischer Sprache. Die mündliche Prüfung besteht „im Uebersetzen *à livre ouvert* eines früher nicht gelesenen Abschnitts aus dem Prosawerk eines nicht besonders schwierigen Schriftstellers und im Wiedererzählen des Inhalts des Gelesenen; beim Uebersetzen werden Fragen aus der Grammatik gestellt.“

Ein englisches Examen ist bei der Reifeprüfung nur in den Kommerzschulen obligatorisch und besteht 1. aus der schriftlichen Abfassung eines Handelsbriefes und 2. aus einer mündlichen Uebersetzung aus dem Englischen ins Russische mit nebenhergehenden Fragen aus der Grammatik. In den Realschulen, auch in den Kommerzabteilungen derselben, ist das Examen auf eine mündliche Uebersetzung aus dem Englischen beschränkt, und es hängt von dem Wunsche der Schüler ab, ob sie sich überhaupt diesem Examen unterziehen wollen oder nicht. Als Ziel des neusprachlichen Unterrichts in den Mittelschulen stellt das Ministerium nicht etwa eine unerreichbare Sprechfertigkeit oder gar Beherrschung der Fremdsprache hin, sondern „die praktische Kenntnis ihrer Grammatik und ein leichtes Verstehen der Sprache, welches beim Examen zu beweisen ist durch das mündliche Uebersetzen eines vorher noch nicht gelesenen Stückes historischen oder erzählenden Inhalts aus der fremden Sprache in die russische ohne Hilfsmittel“.

Russland gibt also dem neusprachlichen Lehrer das, was Hasl *Zeitschrift* V, 419 verlangt, die Möglichkeit zur vollen Betätigung seiner Persönlichkeit ohne einengende Vorschriften. Die Schulordnung zeigt wohl das Ziel, das erreicht werden soll, gibt auch das Quantum des Lehrstoffes an, der in den verschiedenen Klassen bewältigt werden muss, nirgend aber ist auch nur eine Andeutung darüber enthalten, nach welcher Methode der Lehrer zu arbeiten hat. Es bleibt vollständig dem Lehrer überlassen, sich die ihm am meisten zusagende Methode auszuwählen; wenn er seinen Schülern nur das geforderte Wissensquantum beibringt — wie er es tut, ist der Obrigkeit ganz gleichgiltig. Leider ist der neusprachliche Lehrer hierin sehr von seinem Direktor abhängig; und es ist merkwürdig, wie gerade die besten Direktoren, Leute mit Universitätsbildung, die sich für Pädagogik und Methodik des Unterrichts speziell interessieren, die vielleicht auch hin und wieder einen Ferienkursus darüber in Deutschland gehört haben, wie gerade diese begeisterte Anhänger der Reform sind und versuchen, ihre Lehrer zu derselben zu bekehren oder zu zwingen. Nach

Russland kommt ja alles Neue aus Westeuropa mit einigen Jahren Verspätung, und überhaupt nur das, wofür laut genug Reklame gemacht wird, und das hat die Reform ja prächtig verstanden. Die Stimmen dagegen, die sich ja erst seit fünf Jahren in dieser *Zeitschrift* gesammelt haben, sind bisher noch nicht weit in Russland eingedrungen, und soweit reicht das Interesse der betreffenden Herren Direktoren an der Methodik des neusprachlichen Unterrichts doch nicht, um selbst die Fort- resp. Rückschritte dieser Methode in Europa zu verfolgen.

Dieses in Parenthese. Im übrigen kümmert sich der Direktor wenig um die Methode, die beim Unterricht angewandt wird, und der Lehrer kann sich in aller Freiheit die Methode wählen, nach welcher er glaubt, die besten Resultate erzielen zu können. So wünschenswert diese Freiheit nun auch sein mag in einem Lande, wo nur pädagogisch wohlgeschulte Männer zum Lehrfach zugelassen werden, so verderblich kann es werden, und ist es zum Teil auch geworden, bei uns, wo die Lehrerschaft der neueren Sprachen zum bei weitem grössten Teil aus Nationalfranzosen oder Engländern ohne Universitätsbildung und ohne pädagogische Vorbildung besteht, welche die Muttersprache ihrer Schüler gar nicht oder nur höchst mangelhaft verstehen. Es kann da zu Experimenten kommen, die auf die Entwickelung der Schüler höchst nachteilig einwirken müssen. Verfasser hat selbst im Jahre 1903 an einem Reformgymnasium unterrichtet, an welchem ausser ihm noch zwei französische Lehrer angestellt waren, der eine vom alten Schlage der Grammatiker, der andere ein frisch verschriebener Franzose. Wir drei hatten uns in die sechzehn Klassen zu teilen, so dass der Franzose die untersten Klassen, Verfasser dieses die mittleren, der alte Herr die beiden obersten Klassen bekam. Natürlich unterrichtete der kein Wort russisch verstehende Franzose nach der Berlitzmethode und benutzte sogar die Berlitzbücher in der Schule, während der alte Grammatiker von seinen Schülern viel Grammatik und gutes Uebersetzen verlangte; ein Glück für die Schüler war es noch, dass sie durch die Hände des Verfassers mussten, der den sonst gar zu schroffen Uebergang durch seine vermittelnde Methode in etwas milderte. Dass es aber für einen Schüler nicht gerade zu den grössten Segnungen gehört, während der kurzen Zeit seines Schulbesuches als Versuchsobjekt für drei verschiedene Methoden benutzt zu werden, liegt wohl auf der Hand.

So gross nun die Freiheit ist, die dem Lehrer in bezug auf die Wahl der Methode des Unterrichts gegeben ist, so sehr ist er in der Auswahl der Lehrbücher beschränkt. An den staatlichen Lehranstalten Russlands darf nämlich kein Lehrbuch gebraucht

werden, das nicht von dem sogenannten „gelehrten Komitee beim Ministerium der Volksaufklärung“ zugelassen ist. Bisher musste der Lehrer, der etwa ein anderes als das bisher gebrauchte Lehrbuch an seiner Schule einführen wollte, in einem eingehend begründeten Gesuch bei diesem gelehrten Komitee darum einkommen, und konnte dann nach Verlauf etwa eines Semesters oder auch etwas längerer Zeit auf eine, häufig abschlägige Antwort rechnen, selbst wenn das Buch im allgemeinen als Unterrichtsmittel zugelassen war. Seit Ende 1905 ist den Lehrerkonferenzen das Recht verliehen worden, Lehrbücher — natürlich aber nur vom gelehrten Komitee bestätigte — ohne weiteres in den Schulen einzuführen, wobei dieses zur einfachen Kenntnisnahme an die vorgesetzte Behörde zu berichten ist. Da unter den zugelassenen Lehrbüchern neben manchen für die Schule unbrauchbaren Sachen sich auch viel Gutes befindet, so empfindet der neusprachliche Lehrer diese Beschränkung nicht allzu störend. Besonders zwei vortrefflich verfasste Lehrbücher der französischen Sprache seien lobend hervorgehoben: Ignatowitsch, *Konzentrisches Lehrbuch der französischen Sprache, vergleichend mit dem Russischen und Lateinischen dargestellt*, 3 Teile, und Klentze, *Cursus der französischen Sprache*, ebenfalls 3 Teile.

Zur Lektüre in den oberen Klassen hat der französische Lehrer die Auswahl aus folgenden Werken, die in Schulausgaben erschienen und vom gelehrten Komitee zugelassen sind: Corneille, *Le Cid, Horace*; Daudet, *Lettre de mon moulin, Contes du lundi, Le petit Chose*; Feuillet, *Le village, Le roman d'un jeune homme pauvre*; Fénélon, *Les aventures de Télémaque*; Maistre, *Les prisonniers du Caucase, Le lépreux de la cité d'Aoste, Prascovie*; Michaud, *Histoire de la première croisade, Episodes de la guerre de Turquie 1877—1878*; Molière, *L'avare, Le bourgeois gentilhomme, Le Misanthrope*; Montesquieu, *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence*; Racine, *Athalie, Esther*; Rollin, *Biographies d'hommes célèbres de l'antiquité*; Scribe, *La camaraderie*; Ségur, *La bataille de la Moscova, Le passage de la Bérézina*; Souvestre, *Au coin du feu, Sous la tonnelle*; Thierry, *Histoire de la conquête de l'Angleterre par les Normands*; Thiers, *Napoléon à St. Hélène*; Vigny, *La veillée de Vincennes*; Voltaire, *Histoire de Charles XII.*

Wenn man hier auch manche Schriftsteller, besonders des letzten Jahrhunderts, schmerzlich vermisst, so muss doch zugegeben werden, dass diese Auswahl von durchaus gesunden Gesichtspunkten des Ministeriums zeugt. Zur Bekanntmachung mit den Novellisten des XIX. Jahrhunderts dienen Chrestomathien, die, wie z. B. Mishujew's *La France Moderne*, häufig eine vortreffliche Aus-

wahl kurzer, aber vollständiger Novellen von Coppée, Daudet, Theuriet, Maupassant, Claretie und anderen geben.

In einer Hinsicht erweist sich diese Beschränkung in betreff der Lehrbücher als durchaus segensreich: sie schützt die Schulen vor den verschiedenen Machwerken, mit denen die als Lehrer in Russland tätigen Herren und Damen den Schulbüchermarkt überschwemmen. Es ist ganz unglaublich, was darin geleistet wird, und was alles von den Autoren für die Schule für gut genug gehalten wird. Ueber diese Bücher, wie überhaupt die in Russland an den Mittelschulen meistgebrauchten Lehrbücher der neueren Sprachen näher zu berichten, sei dem Verfasser in einem nächsten Aufsatz gestattet.

Ziehen wir das Fazit aus dem bisher Angeführten, so müssen wir zu dem Schluss kommen, dass es mit dem Unterricht der neueren Sprachen in Russland recht schlimm bestellt ist. Nicht etwa wegen einengender Vorschriften seitens der Obrigkeit, oder wegen Unzulänglichkeit des Programms, sondern wegen absoluten Mangels an geeigneten, genügend vorgebildeten Lehrkräften. Eine Ausnahme zum Besseren machen die Residenzstädte, Finnland und die Ostseeprovinzen; aber was will das sagen? das sind gleichsam ein paar Oasen in einer ungeheuren Wüste. Hören wir die Forderungen, die ein Russe, Fabrizieff, l. c. p. 116 an einen Lehrer der französischen Sprache stellt! Er sagt: „Wenn der Lehrer die französische und die russische Sprache sowohl theoretisch (inkl. historischer Grammatik) wie auch praktisch beherrscht; wenn er Spezialwerke über die Methodik und Didaktik der französischen Sprache studiert hat; wenn er imstande ist, ein in deutscher Sprache geschriebenes Buch zu verstehen — erst dann ist er unserer Meinung nach genügend vorbereitet, um den Unterricht der französischen Sprache in den Mittelschulen erfolgreich zu erteilen und die im Auslande herauskommenden Neuerscheinungen in seinem Fach zu verfolgen. Hierauf beschränken wir fürs Erste unsere Forderungen.“

Fürs Erste — Herr Fabrizieff ist starker Optimist. Ich glaube, wir werden noch lange warten müssen, ehe diese Forderungen auch nur annähernd allgemein erfüllt werden, und so lange Russland an seinen Universitäten nicht Fakultäten für neue Sprachen schafft, die wie es etwa die deutschen Universitäten tun, dem zukünftigen Lehrer die Möglichkeit bieten, sich mit der Sprache und der Literatur in ihrer historischen Entwickelung bekannt zu machen, wodurch allein er ja den notwendigen Ueberblick über den von ihm zu lehrenden Gegenstand erhält, so lange wird auch der Stümperei und Sprachmeisterei Tür und Tor geöffnet bleiben.

Riga. Rudolf Zimmermann.

Pädagogischer Kleinkram.

I.

Im neuphilologischen Methodenstreit war es stets mein Grundsatz, Namen und Persönlichkeiten möglichst auszuscheiden und nur im Notfall darauf zurückzugreifen. Ich kämpfe nicht gegen Namen und Personen, sondern gegen Ideen, deren Träger mir vollkommen gleichgültig sind. Es hat der neuphilologische Zank für die Geschichte der Menschheit oder auch nur für die Geschichte der Didaktik kaum solche Bedeutung, dass kommende Generationen etwa wie wir heutzutage bei Rabelais Werken neugierig forschten, wem wohl die Angriffe galten. Der Methodenstreit unserer Tage wird denen, die ihn entfacht, sicher nicht ewigen Ruhm einbringen, sondern mit den Urhebern zugleich begraben sein; kaum wird sich eine Geschichte der Pädagogik der Zukunft die Mühe nehmen, Namen und Taten von Tagesgrössen und Modehelden aufzubewahren oder aufzufrischen. Wer aus augenblicklichem Interesse den Streit der Neuphilologen verfolgt, dem wird es nicht schwer fallen, im gegebenen Falle herauszubringen, gegen wen die Angriffe sich richten, auch wenn Namen nicht genannt sind. Wenn aber jemand am Streite nicht beteiligt ist, sondern nur an dem neuphilologischen Geräufe und Gekneife sich ergötzen und über das ganze Fach sich lustig machen möchte, dem wollen wir nicht den Gefallen tun, durch Nennung von Namen Persönlichkeiten zur Befriedigung der Sensationslust blosszustellen. Ueberdies ist es peinlich genug, oft Männern mit grauen Haaren entgegenzutreten oder Persönlichkeiten, die man hochschätzt, vielleicht sogar als Lehrer verehrt, nachweisen zu müssen, dass ihre Tätigkeit auf philosophisch-pädagogischem Gebiete — und nur unter diesem Gesichtspunkte habe ich stets geurteilt und nie mir eine Kritik über die wissenschaftliche Bedeutung der Angegriffenen auf anderem Gebiete, und wäre es selbst das der neueren Sprachen, erlaubt — den Widerspruch herausfordert, da nun einmal auch dem grössten Gelehrten nicht gestattet sein kann, zum Schaden unserer Jugend in Erziehung und Bildung Dummheiten zu machen und der herrlichste neuphilologische Glorienschein nicht dagegen feit, in Philosophie und Pädagogik der grösste Stümper zu sein und mit leichter Mühe vom Fachmann in die gebührenden Grenzen zurückgewiesen zu werden.

Diese wohlbegründete Gepflogenheit, durch Ausscheidung des persönlichen Moments jeder persönlichen Gereiztheit und Verstimmung, jeder Herabwürdigung zu begegnen, wurde mit Absicht gerade in dem *Stimmungsbilde vom Münchener Neuphilologentage* aufs peinlichste durchgeführt. Zu meiner Ueberraschung nimmt daran Vietor Anstoss, der doch allen Grund hätte, seinen Ruhm als Neu-

philologe nicht durch pädagogische Quacksalbereien zu gefährden; in seinen *Nachklängen vom Münchener Neuphilologentage* hält er sich darüber auf, dass er als „Vater der Reform", „der direkten Methode" nicht ausdrücklich mit Namen genannt wurde. Eiligst trage ich hiemit seinen Namen nach. Es wäre aber kaum notwendig gewesen, dass Vietor so eifersüchtig über seinen Ruhm, die neuphilologische Bewegung und den Bruderzwist entfacht zu haben, wacht, da ihn darum heutzutage niemand mehr beneidet, niemand ihm die Ehre „des Trompeters von Marburg" streitig macht. Es war ja nur eine „alte Melodey", die er uns vorgeblasen, und nachdem der erste „wuchtige Stoss" geschehen und der Ton verklungen war, entlockt er dem blechernen Munde nur mehr ein klägliches Gewimmer, das zum Rückzug ruft. Es haben, um in bildlicher Ausdrucksweise zu bleiben, die Reformer den Neuphilologen ein Süpplein angerichtet, gar appetitlich anzuschauen, aber auf dem dunklen Grunde lagen Brocken, die schwer zu verdauen sind. Mit gleissenden Worten von der Wunderkraft der Suppe — und gings nicht durch Güte, gings durch Püffe — verleitete man die Neuphilologen, daran zu naschen. Davon nun allgemeine Uebelkeit im ganzen neuphilologischen Lager. In solchen Augenblicken, wo es dem deutschen Michel an „sein Innerstes" geht, ist mit ihm nicht zu spassen, namentlich wenn er sieht, dass „bald da, bald dort einer kaput ist" ist. Da gehen nun mit süsslicher Miene die neuphilologischen Speisemeister um, wünschen freundlich lächelnd „Gesegnete Mahlzeit", beschwichtigen im Hofratstone und drohen höchstens noch mit dem kleinen Finger, wo es zu offenem Aufruhr zu kommen scheint. Genugsam in eigener Angelegenheit beschäftigt, vermeidet man provozierendes Auftreten, flüstert sich zu „nur recht versöhnlich" und stellt die fanatische Propaganda ein. Da die Zeiten zum Niederdreschen nicht mehr günstig sind und die Kräfte nicht mehr ausreichen, wünscht man Angriffe nicht, spielt ihnen gegenüber den noblen Mann, ja sogar die verfolgte Unschuld und sucht durch Hervorkehren der alle Methoden einigenden Gesichtspunkte über die kritischen Schwächen der eigenen hinwegzutäuschen.

Das ist die augenblickliche Situation im neuphilologischen Methodenstreite. Es sollte uns freuen, wenn die Reformer vor ihrer eigenen Kur Angst bekämen und aufrichtig Busse dafür tun wollten, dass sie die neuphilologische Lehrerschaft gespalten und Schülergenerationen durch die Unruhe, die in den Lehrbetrieb durch sie getragen wurde, verdorben sind; wir wünschen Glück, wenn die reformerischen Flegeljahre überwunden sind, die prüfende, besonnene Arbeit des Mannes Platz greift, da und dort schon ein greisenhafter Rückblick, der neue Ziele sich nicht mehr steckt, erfolgt. Aber auf der Hut werden wir vor solchen vielleicht nur

durch die Verhältnisse erzwungenen gefühlvollen Anwandlungen sein; erfordert es nämlich nicht gerade die augenblickliche Taktik, so lächeln diese neuphilologischen Speisemeister listig einander zu, da sie nur Ruhe bekommen wollen, um nach der ersten gefährlichen Ueberhastung die Brocken gemütlich auf „25 Jahre" verteilen zu können. Wenn wir einem solchen auf die Zukunft ausgestellten Wechsel auch recht geringen Wert beimessen und an die Erfüllung Vietor'scher Prophezeiungen ebensowenig glauben, wie an den vom Reformer der verrotteten menschlichen Gesellschaft, Bebel, inaugurierten grossen „Kladderadatsch", wenn wir sogar so vermessen sind, in der augenblicklichen Haltung der Reformer den verschleierten Rückzug zu erblicken, so muss doch in der Zukunft damit gerechnet werden, dass die Armesünderstimmung durch Gekläff nach alter Methode durchbrechen wird. Dem werden wir denselben Ton entgegensetzen und durchwegs der Maxime huldigen: auf einen groben Klotz gehört ein grober Keil und es wird uns nicht einfallen, diesen Keil erst sorgsam in Watte zu wickeln, wenn er einem Herrn Rat oder Universitätsprofessor gilt, da der Grundcharakter der Wissenschaft durchaus demokratisch ist.

Dieses übertünchte Kanadiertum, nein, wollen wir höflicher sagen, dieses Doppelgesicht des Gottes Janus zeigen in musterhafter Weise die schon berührten Artikel Vietor's *Nachklänge zum Münchener Neuphilologentag*. Im Handumdrehen wirft mir da im ersten Artikel der „Trompeter von Marburg" wenig verschleiert „den Landshuter Grobian" an den Kopf. Mein ganzer Artikel hier mag Vietor zeigen, dass ich diese seine Qualifikation nicht vor der Welt zu Schanden machen will; was ihn grob anmutet, ist mit Absicht geschrieben als Antwort auf die liebevolle Einschätzung meiner Person durch Vietor. Auch im übrigen ist in den *Nachklängen* Ton und Kampfesweise gleich geblieben. Scheu drückt sich Vietor um meine allerdings neugierige Frage herum, ob er auf allen Gebieten des Wissens „englisch denken" könne und, sagen wir jetzt schärfer, ausser dem Ideenkreise der englischen Philologie liegende Vorstellungen sofort ohne Uebersetzung in idiomatisches Englisch kleiden könne. Diese Hauptfrage hat Vietor ganz unbeantwortet gelassen und um darüber hinwegzukommen, den Worten Max Müller's eine Deutung gegeben, die als Verdrehung des klaren Sinnes des Müller'schen Ausspruches aufs entschiedenste abzulehnen ist. Mit grosser Sorgfalt sammelt dann Vietor Ausdrücke und Wörter, die scharf oder aggressiv erscheinen könnten, und erweckt so bei den Lesern der *Neueren Sprachen* den Eindruck, dass es sich in meinem *Stimmungsbilde vom Münchener Neuphilologentage* um nichts als um eine scharfe Kapuzinerpredigt handle. Ich protestiere gegen eine solche

Kampfesweise, die allerdings nicht zum ersten Mal angewendet wird. Was Vietor auf Seite 575 zusammenstellt, sind nicht haltlose Behauptungen meinerseits, sondern Schlussfolgerungen aus Tatsachen und Vorkommnissen, logische Konsequenzen aus Obersätzen und wollte Vietor gegen mich ankämpfen, so musste er nachweisen, dass ich Tatsachen und Vorkommnisse falsch aufgefasst und dargestellt und falsche Obersätze zum Ausgang der Schlussfolgerungen genommen habe. Das fällt Vietor gar nicht ein; in ganz unwissenschaftlicher Weise begnügt er sich vielmehr damit, die aus dem Zusammenhang gerissenen Schlussfolgerungen zur Schau zu stellen und als grob zu verschreien, statt die Grundlage dieser Folgerungen als falsch zu erweisen. Das lässt fast vermuten, dass Vietor im Grunde genommen meine pessimistische Auffassung über die Taten des Münchner Neuphilologentages auf methodischem Gebiete teilt und es nur unangenehm empfindet, dass dieser Tiefstand nicht verschleiert wurde. Zu dieser Ansicht kann man um so mehr kommen, da jetzt sogar die Grammatiker gewürdigt werden, den von der Reform verfahrenen Karren wieder flott zu machen, was in der Sprache Vietor's heisst, „um der Sache willen hätten die geistig höher Stehenden doch die Pflicht gehabt, ihren Stolz zum Opfer zu bringen und die Erörterungen zu ihrem eigenen Niveau zu erheben.“ Da Vietor in seinen *Nachklängen* die Redaktion der *Zeitschrift* und mich zugleich abfertigt, mag es mir auch hingehen, zwei Reformern zugleich Antwort zu geben. Goldschmidt gibt mir nämlich in den *Neuphilologischen Blättern* gleichfalls den Rat, in der Versammlung selbst den „Mund aufzutun“. Es erheischt ein gefälliger Rat eine freundliche Gegenleistung und so rate ich ihm, in seiner Redaktionsstube die „Augen aufzutun“, damit nicht wieder in seinem Blatte Unsinn gedruckt wird, wie in dem Artikel über Kunsterziehung (ich will nicht genauer zitieren, um nicht dem vielleicht jugendlichen Verfasser nahe zu treten). Dort wird als Zeuge für die Erziehung der Jugend zur Kunst auch Pestalozzi aufgerufen und sein Wort zitiert: „Der Mensch wird Mensch durch die Kunst.“ Nun weiss wohl jeder Lehramtskandidat, dass hier unter Kunst das bewusste und zielbewusste Eingreifen der mündigen Generation in die Erziehung der unmündigen verstanden wird, um letztere der „blinden, spielenden Natur aus den Händen zu reissen“ (Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*); von einer Erziehung zur Kunst, wie sie etwa in *Rembrandt als Erzieher* von Langbehn gezeichnet wird, ist in sämtlichen Werken Pestalozzi's mit keinem Worte die Rede. Da das aber Goldschmidt anstandslos durchgehen lässt, so scheint selige Ignoranz in pädagogischen Dingen zu befähigen, im neuphilologischen Methodenstreit mitzureden, wie es Goldschmidt gründlich tut, und die *Neuphilologischen Blätter*, die doch auch Unter-

richt und Erziehung in ihren Kreis ziehen, zu leiten. Warum die Grammatiker auf den neuphilologischen Versammlungen selten den Mund auftun, ist gleich gesagt. Sie haben es gar nicht nötig, in wilder Propaganda auf wissenschaftlichen Versammlungen ihre Ideen und Ideale zu vertreten und Anhänger zu werben, da die historisch-grammatische Methode so tief gewurzelt und auf so breite Grundlagen gestellt ist, dass gelegentlicher Ab- oder Zugang gar nicht empfunden wird. Der in Erziehung und Unterricht unbedingt nötige konservative Zug verschafft ihr allein schon einen Stamm überzeugter Anhänger, welche in ruhiger, besonnener Arbeit die Jugend zu fördern als einzige Aufgabe anerkennen, die Methodenstürme ruhig austoben lassen und es nicht der Mühe wert halten, Versammlungen zu frequentieren, wo ein paar Männlein sich breit machen und sich austoben wollen. Da die Grammatiker die persönliche Ueberzeugung und Freiheit hochhalten, sind sie auch nicht in der Weise zusammengeschworen, dass sie auf ein Kopfschütteln eines Kollegen in Dingen, wo Freiheit der Ansicht herrschen muss, mitten im Vortrage ihre Ueberzeugung preisgäben, wie beispielsweise Walter auf einen Wink Wendt's beim letzten Neuphilologentage das *sacrificium intellectus* gehorsam brachte, um vor den Teilnehmern der Versammlung die Einmütigkeit und „Freiheit“ innerhalb der Reformmethode zu markieren. Bei uns mögen überdies die Ideen und die Gründe für sich wirken, nicht die Art der Agitation; darum sind wir auch in den demagogischen Kunstgriffen nicht gleich den Neuerern gewandt, die mehr durch die Form als den Inhalt der Darlegungen die Versammelten fortreissen und tosenden Beifall auslösen wollen. So begnügen sich die Grammatiker, die überhaupt die Tagungen besuchen, ganz mit Recht mit einer Zuschauerrolle, um den rapiden Verfall der Sitzungen, denen die Reformer ihren „Geist“ aufdrücken, zu konstatieren; nichts, auch die zudringlichen Worte Vietor's nicht, wird sie veranlassen, der dahinsiechenden Reform Vorspann- oder Kärrnerdienste zu leisten.

II.

Das „zweite Gesicht“ zeigt Vietor in seinem zweiten Artikel, der, von einigen Stellen abgesehen, die wir bereits im vorausgehenden besprachen, sich vorteilhaft von dem provozierenden, selbstherrlichen Ton, der geringschätzigen Behandlung gegnerischer Ansichten, der illoyalen Darstellung und Bekämpfung derselben im ersten Artikel abhebt. Er ist durchweht von einem sympathischen Hauch, den ehrlichen Gegner zu achten, in entgegenstehende Ansichten sich einzufühlen und ihnen trotz der Wahrung des Standpunktes gerecht zu werden. Wir werden uns vielleicht dann

und wann von den Reformern an „Impulsivität", nie aber von Vietor an Noblesse der Kampfesweise übertreffen lassen und deshalb ganz im gleichen Ton antworten.

Wer in lebenslänglichem Ringen nach einem festen methodischen Standpunkt zu einer wenn auch nur subjektiv richtigen Ueberzeugung sich durchgearbeitet hat und für dieses sein Ideal die werdende Lehrergeneration begeisterte, der kann nicht mehr zurück, da ja von allem anderen abgesehen auf dieses Ziel alle seine Geisteskräfte eingestellt sind, darin ausgenutzt und verbraucht wurden; und wenn sich die Welt auch nicht auf seine Seite stellt, hat er doch auf diesem dornenvollen Wege, anregend und klärend wirkend, keine fruchtlose Arbeit getan. Es ist ja eine Ansicht, die ich bekämpfe, dass von der Reform erst die grammatische Methode aus ihrem Schlummer erweckt, von Einseitigkeiten gereinigt und neu befruchtet wurde; denn die grammatische Methode ist, wenn wir sie geschichtlich verfolgen, keine starre Schablone, sondern ein in stetem Werden, Wechsel und Wachsen begriffenes Gebilde, das anzieht, was sich mit ihrem Wesen verträgt, und abstösst, was behindert oder sich überlebt hat. Gerade für sie gilt das Heraklitische *πάντα ῥεῖ* und deshalb wäre sie auch ohne die Reform weiter geschritten und ausgebaut worden; ja es ist die geistige Arbeit, die im Negieren der überkommenen Methode, in revolutionärem Umsturz und in Verfolgung utopischer Ziele unwiederbringlich verloren ging, laut zu beklagen. Das hindert aber keineswegs, der wahren Bedeutung der Reform vollkommen Rechnung zu tragen. Sie hat positive Arbeit geleistet, indem sie selbst methodischen Problemen nahe trat, den Sinn für solche Untersuchungen und Experimente neu belebte und die Gegner geradezu zwang, überkommene Formen des Unterrichts neu zu durchleuchten, mit neuen Gründen zu stützen oder gegebenenfalls sie fallen zu lassen, umzuformen und durch bessere zu ersetzen. Und wenn sie auch selbst zu negativen Resultaten in der von ihr angestrebten Richtung kam, so liegt trotz dieses Misserfolges, ja gewissermassen in ihm, ein positiver Fortschritt vor, indem sie gleichsam eine Warnungstafel für die Zukunft errichtete, diesen Weg zu meiden. Nach Ausschaltung dieses Irrweges ist für die Methodik der kommenden Tage klarere Bahn geschaffen, so dass sie rascher dem Ziele der Edukation zueilen kann, deren Künste einem Kant erhaben genug dünken, sie mit der Kunst des Regierens zusammenzustellen, ja hinter der ihm geradezu das Geheimnis der menschlichen Vollkommenheit zu stecken scheint. Was die Endprobleme, denen die Philosophie in ihren Systemen nahe tritt, im grossen sind, sind die pädagogischen Probleme im kleinen. Wohl werden die philosophischen Systeme im Laufe der menschlichen Entwickelung immer wieder

überholt und ausser Kurs gesetzt; trotzdem gleichen sie keineswegs, wie ein Justus von Liebig meinte, Leichensteinen, da sie uns vielmehr lehren, die Welt immer wieder unter einem neuen Gesichtspunkte auf- und anzufassen. Und wie wir diese Philosophen, auch wenn wir ihren Standpunkt als einseitig erkannt und ihre Welterklärung über Bord geworfen haben, hochschätzen und ihnen nicht zumuten, zu einer anderen Anschauung sich zu bekehren, so können wir recht wohl auch den Reformern dieselben Gefühle entgegenbringen und dieselbe Taktik ihnen gegenüber einschlagen. Wer selbst zu einem Standpunkt in eigener Geistesarbeit sich durchgerungen hat und darauf zu beharren sich getraut, wird auch des Nächsten Ueberzeugung schonen und ehren. Sehr gern schalteten wir deshalb die selbständigen Vorkämpfer der neusprachlichen Bewegung aus dem Kampfe aus, seien es radikale, gemässigte Reformer oder Vermittler. Aber man kann jetzt schon beobachten, wie pädagogische Männlein sich breit machen, die gedankenlos auf des Meisters Wort schwörend der Mühe des eigenen Suchens und der Weiterbildung der Methoden sich entschlagen und in exzessiver und kleinlicher Vertretung überkommener, dogmatisch erstarrter Formeln ihre Lebensaufgabe erblicken. Spätlingen gegenüber, die nur nachlallen, was ihnen vorgesagt wurde, die in den siebenten Himmel entrückt sind, wenn sie das Wörtlein „Reform“, „Vermittlung“ stammeln können, die sich hinter den Mantel eines Modegötzen verkriechen und von dort aus tapfer hervorbellen, ist Schonung nicht angebracht, die freie Denker beanspruchen können. Gegen dieses pädagogische Sektenwesen und Janertum kann der Kampf nicht ruhen, sondern muss fortdauern im Interesse des Fortschrittes der Didaktik und zum Heile unserer Jugend, die nicht Leuten ausgeliefert werden darf, welche nicht eigenes, sondern fremdes Licht leuchten lassen wollen, die unfähig sind, innerhalb gewisser unverrückbarer Grenzen den Unterricht frei zu gestalten und kraft ihrer Individualität und Persönlichkeit ihm ein originelles Gepräge zu verleihen. Der intensiven Reklame seitens der Reform zu begegnen, schulden wir es besonders der heranwachsenden Lehrergeneration, die Aufklärungsarbeit über den prinzipiellen Charakter der Reform, bei aller Rücksichtnahme auf die Personen der Reformer selbst, in Zeitschriften fortzusetzen und sie immer wieder auf die durch Jahrhunderte erprobten Grundsätze fremdsprachlichen Unterrichts zu verweisen.

Form und Front des Methodenkampfes ändern, heisst deshalb nicht, die grundsätzliche Stellung zur Reform aufgeben: die Reformmethode ist ein altes, neu aufgewärmtes Unterrichtssystem, das prinzipiell verfehlt ist und in prinzipiellem Gegensatz zur

historisch-grammatischen Unterrichtsweise steht; zwischen beiden gibt es keine Vermittlung.

Wenn wir so zu einem abgeschlossenen Urteil über den grundsätzlich verfehlten Charakter der neuen Methode gekommen sind, entbehrt die Erörterung kleinlicher methodischer Fragen des rechten Interesses. Wir wollen uns deshalb auch nicht lange mit Vietor über Uebersetzung und Denken in der Fremdsprache abstreiten, sondern nur nochmals unseren Standpunkt, den Vietor in keiner Weise zu erschüttern vermochte, darlegen.

Die Uebersetzung in die Fremdsprache ist bei grammatischem Unterrichtsgange einfach unentbehrlich; ohne sie ist diese Unterrichtsform undenkbar. Man schaffe die Uebersetzung ab, wenn man sich getraut, die grammatische Methode aus den Schulen zu verbannen; man beschränke sie, wenn man diese Methode lahm legen will. Von der ersten bis zur letzten Minute ist sie unerlässlich; sie ist Unterrichts- und Prüfungsmittel. Wir sind den Reformern dankbar, wenn sie offen immer wieder gegen sie Sturm laufen. Das beweist am besten, dass, wenn wir sie preisgeben, wir gefallen sind und entwurzelt dastehen. Gegen diese entschiedene Negierung der Uebersetzung kann man sich wehren und auf der Hut sein. Weit gefährlicher ist jene Richtung, welche die Uebersetzung als Unterrichtsmittel beschneiden, als Prüfungsform abschaffen möchte, die, wie die Phrase heisst, nur gegen ein Uebermass derselben anzukämpfen vorgibt und deshalb mit einem Schein von Berechtigung ihre Angriffe zu umgeben weiss. Auch hier gibt es kein Paktieren, sondern die volle Herrschaft der Uebersetzung ist zu wahren und alle Bestrebungen, die dem entgegenlaufen, sind, um mit Vietor zu reden, *a limine* abzuweisen. Es gibt keinen anderen Weg, von der Muttersprache in die Fremdsprache hinüberzukommen. Sie ist, wie wir jeden Tag durch Schülerarbeiten beweisen können, bei vernünftiger Handhabung nicht zu schwer und wir dringen auf diesem Weg vollkommen „in den Geist der Fremdnationen“ ein, wie wir an Griechisch und Lateinisch sehen, welche Sprachen stets auf dem Uebersetzungswege betrieben wurden. Dass die Uebersetzung nicht in den reformerischen Lehrgang passt, dass da lediglich das Wiederkäuen des Textes in der Form der Retroversion denkbar und zulässig ist, soll ohne weiteres zugegeben sein und wenn die Reformer weiter experimentieren wollen, erlasse man sie ihnen und fasse dementsprechend die Schulordnungen ab. Die Berechtigung der Uebersetzung braucht nicht mehr bewiesen zu werden, da die Geschichte der Pädagogik sie legitimiert und fast jedes didaktische Handbuch ihr Rechnung trägt; treffliche Bemerkungen enthält beinahe jede Nummer dieser *Zeitschrift*, einen grundlegenden Artikel der erste

Jahrgang der *Monatschrift* von Köpke und Matthias, und auch die *Berliner Verhandlungen* sind reich an Beweisen für die Uebersetzung. Und wer nach Beweisen ruft, hätte vor allem die Pflicht, seine eigene Stellungnahme zu beweisen, statt persönliche Auffassungen zu bieten, die ja durch sinnloses Nachsagen den Charakter von Dogmen erhalten können, aber in der Tat als aller Argumentation bare Phantasien in der Luft hängen. Wer nach Beweisen ruft, hätte vor allem die Pflicht, Beweisen sich zu fügen und das aufzugeben, was als falsch nachgewiesen ist. Und das ist der Fall bei unserem zweiten Differenzpunkt, „dem Denken in der Fremdsprache".

Dass es ein solches für die Schule überhaupt nicht, für den ausgereiften neusprachlichen Spezialisten nur in beschränktem Masse gibt, ist von Autoritäten bewiesen worden, die uns höher stehen als alle Reformer zusammen. Es ist immer nur ein Anknüpfen, ein An- und Eingliedern des fremden Idioms nach Form und Inhalt an und in die seit den ersten Tagen des Kindes entstandene, gewachsene, gefestigte und mannigfach verwobene deutsche Gedankenwelt und Sprachform möglich; eine Ausschaltung, ja unter den gegebenen Verhältnissen auch nur eine Zurückdrängung des deutschen Denkens und Sprechens zugunsten fremdsprachlicher Auffassung und Redeweise ist namentlich für den Anfangsunterricht ganz undenkbar. Man kann nicht sozusagen im Geiste neben die Schachtel, die die deutsche Begriffswelt und Sprache enthält, eine solche stellen, in der beides in fremdsprachlichem Idiom aufbewahrt ist und nach Belieben bald aus dieser, bald aus jener Schachtel nehmen. Das widerspricht durchaus der Einheit und Einheitlichkeit des Geistes. Geradezu absurd wird diese Vorstellung, wenn wir daraus die weiteren Konsequenzen ziehen. Der Realschüler hätte nach Vietor's Lehre nicht bloss eine eigene Abteilung je für Deutsch und Englisch in seinem Gehirn einzurichten, sondern auch eine solche für Französisch bereitzuhalten; ja der Gymnasiast müsste dazu noch eine Begriffsschachtel für Latein, Griechisch, vielleicht sogar noch für Italienisch und Hebräisch in seinem Kopfe herumtragen! Das denke aus, wer da kann und stelle sich dann auf Vietor'schen Standpunkt; der lasse die Schüler in dieser Weise denken statt übersetzen! Und wen das noch nicht scheu macht, der denke wenigstens an die Vietor'schen Worte, dass der, welcher der deutschen Sprache alle Rechte wahren wolle, die neueren Sprachen aus der Schule verbannen müsste. Wir ziehen kaltblütig die Folgerung und sagen, wenn das Erlernen der Fremdsprachen nur auf Kosten unserer deutschen Sprache und Gedankenwelt geschehen kann, dann hinaus mit ihnen aus der Schule, die niemals ein Tummelplatz für Gallo- und Anglomanie werden darf

und gerade bei uns nicht, wo sich ohnehin deutsches Denken und Fühlen, deutsches Nationalbewusstsein so schwer entwickeln, so schwer in seiner Reinheit erhalten lässt. Glücklicherweise liegt die Sache nicht so; es heisst nur, hinaus aus der Schule mit einer neusprachlichen Methode, die prinzipiell zugesteht, ohne Verdrängung deutscher Sprache, deutscher Anschauung nicht arbeiten zu können. Die grammatische Methode will im Gegenteil mit und in der Fremdsprache die deutsche Sprache fördern, die deutsche Gedankenwelt klären, bereichern und weiter ausbauen, ohne je an deutsche Sprache, deutsches Wesen die Axt zu legen. Wir sind deutsch geblieben, obwohl wir seit Jahrhunderten nach grammatischer Methode Latein und Griechisch, Französisch und Englisch lernten. Mit ihrem Denken in der Fremdsprache bewegen sich deshalb die Reformer auf prinzipiell falschen Bahnen, die vor einem Abgrund enden. Vielleicht dämmert diese Erkenntnis schon bei den Führern der Bewegung auf, da sie sich mit Rücksicht auf ihr „Denken in der Fremdsprache“ in ihrem eigenen Organ (*Neuere Sprachen* B. XV, H. 1, S. 8) als „lauter Esel in der Löwenhaut“ benennen lassen.

Ich glaube nun nicht ohne Geschick den Namen „Vietor“ so oft in der Darstellung angebracht zu haben, dass er mir vielleicht meine Unterlassungssünde im früheren Stimmungsbilde verzeiht. Ja, da er, wie wir gesehen haben, in seinem zweiten Artikel sogar Anfälle, im Geiste des Friedens zu wirken, zeigt, darf ich die Bitte vorbringen, den peinlichen Kampf Mann gegen Mann in Zukunft auszuschalten und nach alter Methode nur gegen Ideen vorzugehen ohne Zwang, immer erst sorgfältig zu vermerken, wem sie entstammen. Im Notfall bin ich gern bereit, die gewünschten Namen nachzutragen. Meinen Namen besonders möchte ich recht selten erwähnt sehen, da er mit meiner Natur kontrastiert und sogar in Widerspruch mit meiner körperlichen Fülle steht; er kann sich auch nicht rühmen, nach Schreibung, Aussprache und noch weniger nach Etymologie Interesse zu bieten, wie das bei berühmteren Namen der Fall ist. Vielleicht wird, wenn wir ganz von Personen absehen, eher Ruhe einkehren, der Geist des Friedens sich legen auf unsere Bestrebungen und die Verhandlungen zu einem baldigen Abschluss führen, wobei es nicht Sieger noch Besiegte gibt, sondern nur ehrliche Streiter im Kampf um die Wahrheit, in dem jeder das Beste gewollt in seiner Weise.

Landshut a. d. Isar. A. Hasl.

Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband.

Hannover, im April 1907.

Der auf dem XII. deutschen Neuphilologentage in München gewählte Vorstand hat satzungsgemäss am 1. Januar 1907 die Leitung des Verbandes übernommen und bittet die Verbandsmitglieder, ihn zu unterstützen:

1. Die Mitgliederliste fortzuführen und zu ergänzen durch Mitteilungen an den Schriftführer Oberlehrer Kitzing, Hannover, Gr. Barlinge 67.

2. Die Jahresbeiträge bitten wir einzusenden an den Kassenwart Oberlehrer Dr. Nagel, Hannover, Gr. Barlinge 59. Es empfiehlt sich, die Beiträge für 2 Jahre bis inkl. 1908 (für jedes Jahr 1 Mk. nebst 5 Pf. Bestellgeld) durch Postanweisung einzusenden. Als Quittung gilt die Zustellung der Mitgliedskarte. Vorausbezahlungen sind aus den allen Mitgliedern zugegangenen Münchener Verhandlungen ersichtlich. Etwaige dort stehengebliebene Irrtümer bitten wir zu berichtigen.

3. Neue Mitglieder zu werben und die Mitglieder der Zweigvereine, die dem Verbande noch fernstehen, zum Eintritt in diesen zu bewegen. Anmeldungen sind zu richten an den Schriftführer Oberlehrer Kitzing, Hannover, Gr. Barlinge 67.

4. Mitteilungen über Verhandlungen der einzelnen Zweigvereine und Berichte über gehaltene Vorträge und sonstige allgemein interessierende Benachrichtigungen an genannten Schriftführer zur weiteren Verteilung an die 27 Vereine und Verbände, die dem D. N.-V. angehören, einzusenden.

5. Die Erweiterung und Vervollständigung des Lektürekanons durch Uebersendung von Gutachten über neue Erscheinungen auf dem Gebiete der neusprachlichen Schullektüre zu fördern, und zwar

a) was das Französische anlangt, an Prof. Dr. Tappert, Hannover, Lärchenberg 18A,

b) in betreff des Englischen an Oberlehrer Dr. Curt Reichel, Breslau II, Bahnhofstrasse 9.

Gedruckte Formulare sind von den genannten Herren zu erhalten.

6. Zur Ergänzung der Reisestipendienstatistik Mitteilungen an obengenannten Schriftführer gelangen zu lassen.

7. Für den 13. allgemeinen Neuphilologentag, der in der Pfingstwoche 1908 in Hannover stattfinden soll, Anträge wie auch Anmeldungen von Vorträgen bis zum 1. Februar 1908 an Prof. Dr. Kasten, Hannover, Lavesstrasse 63, einzusenden.

8. Ferner wird auf das Bureau International de Renseignements à l'usage des Professeurs de Langues Modernes verwiesen, als dessen Vorstände vom XII. Münchener Neuphilologentage erwählt sind:

für Frankreich: Prof. Potel, Paris IV, 140 Quai d'Orléans,
für Oesterreich: Prof. Glauser, Wien I, Akademiestrasse 12,
für Deutschland: Prof. Dr. Völcker. Köln (Rhein), Mozartstrasse 37.

9. Die einzelnen Zweigvereine bitten wir, die vom Münchener Tage überlieferten Thesen durchzuberaten. Es sind dieses:

a) Thesen, welche die Unterrichtsmethode betreffen:

α) eine Entschliessung von Prof. Eidam-Nürnberg, das Ziel des neusprachlichen Unterrichts und die Zulassung der Hinübersetzung angehend (cf. *Verhandlungen des 12. Neuphilologentages*, S. 102/103).

β) Leitsätze über *Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes*, aufgestellt von Dir. Dr. Walter, Frankfurt a. M. (a. a. O. S. 4).

b) Thesen hinsichtlich der Vorbereitung zum Lehramt durch Universität und Seminar:

α) Leitsätze von Prof. Dr. Sieper-München über Studium und Examen (a. a. O. S. 2).

β) Leitsätze von Dir. Dr. Dörr, Bockenheim-Frankfurt a. M., die praktische Ausbildung der Neuphilologen betreffend (a. a. O. S. 4).

10. Die Errichtung eines Diez-Denkmals ist ins Auge gefasst worden. Wir bitten, Beiträge an Universitätsprofessor Breymann, München, Kaiserstrasse 36I einzusenden.

Der Vorstand des Deutschen Neuphilologen-Verbandes.

K. Sachs, Prof. Dr. Brandenburg a. H. — A. Stimming, Univers.-Prof. Dr. Göttingen. — W. Kasten, Prof. Dr. Hannover. — R. Philippsthal, Prof. Dr. Hannover.

Paul Kitzing, Oberlehrer Schriftführer Hannover. — Kurt Nagel, Oberlehrer Dr. Schatzmeister Hannover.

49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Die 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner wird von Montag den 23. bis Freitag den 27. September 1907 in Basel stattfinden.

Vorträge für die Plenarsitzungen sind bis zum 15. Juni bei einem der beiden Vorsitzenden, Prof. Dr. Münzer, Basel, Marschalkenstr. 26, oder Rektor Dr. Schäublin, Basel, Münsterplatz 15, für die Sektionen bei einem der Herren Obmänner (für die pädagogische Sektion: Prof. Dr. Heman, Basel, Schanzenstr. 29, Dr. Probst, Basel, Socinstr. 53, für die romanistische Sektion: Prof. Dr. Tappolet, Basel, Augustinergasse 4, Dr. de Roche, Basel, Martinsgasse 15, für die englische Sektion: Prof. Dr. Binz, Basel, Oberwilerstrasse 67, Dr. Thommen, Basel, Holbeinstr. 57) anzumelden.

Die Einladung zur 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner wird Anfang Juli d. J. erfolgen. Sie wird die Namen der Redner mit dem Thema ihres Vortrages und das Programm der festlichen Veranstaltungen enthalten.

Basel, im Februar 1907.

Münzer. Schäublin.

Ferienkurse 1907.

Die uns zugegangenen Prospekte von Ferienkursen während des Sommers 1907 führen wir in alphabetischer Reihenfolge kurz hier auf.

Université de Besançon. Cours de français pour les étrangers. 1. Juli bis 1. November. Honorar: 1 Monat 35 fr., 2 Monate 45 fr., 3 Monate 55 fr., 4 Monate 60 fr. Ein ausführliches Programm der Kurse wird auf Wunsch gratis durch M. Thibaut, Secrétaire du Comité, Besançon, versandt, der auch alle andere Auskunft erteilt.

University of Edinburgh. Vacation Courses in English, French, German and Italian. 1. Kursus 31. Juli bis 15. August, 2. Kursus 16. bis 30. August. Honorar 3 Pfd. Sterl. für beide, 2 Pfd. Sterl. für einen Kursus in Englisch, Deutsch und Französisch; 2 Pfd. Sterl. für beide, 1 Pfd. Sterl. 5 s. für einen Kursus in einer dieser Sprachen; 5 s. für ein Heft von 5 Einzelkarten zu 5 beliebigen Vorlesungen oder Vortragsabenden. Ausserdem 15 s. für den praktischen Kursus des Herrn Passy, 10 s. für den italienischen Kursus des Signor Agnoletti und 2 s. 6 d. für einzelne besondere Kurse. Alles Nähere durch Prof. J. Kirkpatrick, The University, Edinburgh, Scotland.

Greifswalder Ferienkurse. 15. Juli bis 3. August. Mitgliedskarte 3 Mk., ausserdem besonderes Honorar für die beliebig auszuwählenden Vorlesungen und Uebungen, und zwar 18 Stunden 9 Mk., 12 Std. 6 Mk., 9 Std. 5 Mk., 6 Std. 3 Mk., 3 Std. 2 Mk. Ausführliche Programme sind gratis unter der Adresse „Greifswalder Ferienkurse“ zu erhalten.

Université de Lausanne. Faculté des Lettres. Cours de Vacances. 22. Juli bis 30. August (16 Stunden wöchentlich). Honorar 40 fr. Näheres durch M. le professeur J. Bonnard, avenue Davel 7, Lausanne.

University of London. Holiday Course for Foreigners. 22. Juli bis 16. August. Honorar 2 Pfd. Sterl. 10 s. für den ganzen, 1 Pfd. Sterl. 10 s. für den halben Kursus. Eintrittskarten nur für Vorlesungen 1 Pfd. Sterl. 10 s. für den ganzen, 1 Pfd. Sterl. für den halben Kursus. Eintrittskarten zu einzelnen Vorlesungen 2 s. 6 d. Nähere Auskunft gibt The Registrar of the University Extension Board, University of London, South Kensington, London S. W. ('Director of the Holiday Course' oben links auf die Adresse zu schreiben.)

Marburger Ferienkurse mit Uebungen in deutscher, englischer und französischer Sprache. 8. bis 26. Juli und 5. bis 23. August. Näheres durch das Sekretariat der Marburger Ferienkurse, Villa Cranston, Marburg a. d. Lahn.

Académie de Neuchatel. Faculté des Lettres. Séminaire de français moderne pour étrangers. 20 Stunden wöchentlich. — Cours de vacances de français. 1. Kursus 15. Juli bis 10. August, 2. Kursus 12. August bis 7. September. Honorar für einen Kursus 30 fr., für beide Kurse 50 fr. Näheres durch M. P. Dessoulavy, Directeur du Séminaire.

University of Oxford. Summer Meeting 1907. 1. Kursus 1. oder 2. bis 14. August, 2. Kursus 14. bis 26. August. Honorar für beide Kurse 1 Pfd. Sterl. 10 s., für einen Kursus 1 Pfd. Sterl. 1 s. Näheres durch The Secretary (J. A. R. Marriott Esq.), Uni-

versity Extension Office, Examination Schools, Oxford, für Deutschland durch Prof. Dr. Ulrich Meier, Bautzen, Sachsen, von dem auch gegen Einsendung von 1 Mk. ein ausführliches Programm der Kurse zu erhalten ist.

Die Redaktion.

Die Aussprachebezeichnung in unseren englischen Schulbüchern III.

Die *Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen* versendet folgendes Rundschreiben:

Berlin, im April 1907.

Hochgeehrte Herren!

Die Einführung irgend eines einheitlichen, für alle sprachlichen Schulbücher (Lehr-, Lese-, Wörterbücher oder sonstige Hilfsbücher) verbindlichen Aussprachebezeichnungssystems ist schon seit Jahrzehnten in weiten Lehrerkreisen als wünschenswert empfunden worden und wird zu einem immer dringenderen Bedürfnis, je mehr die literarische Produktion auf neuphilologischem Gebiete zunimmt und das Interesse für Aussprachefragen lebendiger wird.

Wie allgemein und lebhaft dieses Bedürfnis auch in anderen Teilen Deutschlands, z. B. in Bayern, empfunden wird, geht schon daraus hervor, dass auf dem Neuphilologentage in München (1906) Herr Professor Dr. Steinmüller-Würzburg die „Gewinnung einer einheitlichen Normallautschrift in Lexicis und Schulausgaben" als eine der vielen noch ungelösten Aufgaben der Neuphilologen bezeichnete. Also höchstens noch in betreff der Art der Aussprachebezeichnung, nicht aber in betreff der Notwendigkeit ihrer Einheitlichkeit können die Meinungen auseinander gehen.

Aber trotz mannigfacher Anregungen, der für Schüler und Lehrer so lästigen Vielgestaltigkeit und Zerfahrenheit auf diesem Gebiete ein Ende zu setzen (vgl. *Herrig's Archiv*, Bd. 89, S. 69 ff., *ibid.* Bd. 117, S. 151 ff., *Zeitschrift f. französ. u. engl. Unterricht*, Bd. V, S. 229 ff.), ist bisher kein Erfolg erzielt worden, und es ist zu befürchten, dass, wenn man auf eine freie Verständigung aller in Betracht kommenden Autoren, Lehrer, Drucker und Verleger warten wollte, auch fernerhin alles beim alten bleiben wird.

Es ist daher aus unserer Mitte heraus versucht worden, das Königl. Preussische Unterrichtsministerium für die Frage zu interessieren, indem dort die Einberufung einer allgemeinen Konferenz von Fachmännern aus Deutschland, Oesterreich-Ungarn und der Schweiz angeregt wurde, die, ähnlich wie früher die Rechtschreibungskonferenz, für die Aussprachebezeichnung ein einheitliches System auszuwählen oder aufzustellen hätte. Nach einer Uebergangszeit würde alsdann das gewählte System für die sprachlichen Schulbücher verbindlich zu machen sein.

Die Anregung hat im hohen Ministerium eine freundliche und ermutigende Aufnahme gefunden; doch liegt es auf der Hand, dass dem Ministerium ein Vorgehen wesentlich erleichtert werden würde, wenn ihm möglichst aus allen Provinzen der preussischen Monarchie von den neuphilologischen Vereinen kurz und im allgemeinen der Wunsch nach einer Vereinheitlichung der Aussprachebezeichnung ausgesprochen würde. Die Vereine der übrigen Bundesstaaten und deutschsprechenden Länder

könnten durch ein ähnliches Vorgehen bei ihrem zuständigen Ministerium den Boden für später vorbereiten.

Doch ist dabei abzuraten von jedem Eingehen auf Einzelheiten und insbesondere sollte von der Erörterung der Frage abgesehen werden, ob irgend ein System diakritischer Zeichen oder irgend eine Lautschrift den Vorzug verdiene, da solche Fragen erst auf der allgemeinen Konferenz zu prüfen und zu entscheiden sein würden.

Wir wenden uns nun an Sie, hochgeehrte Herren Kollegen, mit der höflichen Bitte, das begonnene gute Werk dadurch zu unterstützen, dass auch von Ihrer Seite aus möglichst sofort dem zuständigen Ministerium der Wunsch nach einem einheitlichen Aussprachebezeichnungssystem und insbesondere die Zustimmung zu der einzuberufenden Konferenz ausgesprochen wird.

Mit kollegialischem Gruss hochachtungsvoll

Die Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen.

Dass wir die Einführung einer einheitlichen Aussprachebezeichnung für unsere Schulbücher in letzter Reihe von einem Machtspruch der Regierungen zu erwarten haben, ist ja nach Lage der Dinge allerdings wahrscheinlich, und dass die Regierung sich durch Einberufung einer Konferenz von Sachverständigen informieren will, sehr natürlich. Für falsch aber halte ich es, wenn die *Berliner Gesellschaft* nun alles der Weisheit der Konferenzteilnehmer überlassen und eine vorherige Erörterung der Einzelheiten unterdrücken will. Im Gegenteil, jetzt muss erst recht eine lebhafte Diskussion über den Gegenstand einsetzen, damit das Interesse weiterer Kreise für die in Betracht kommenden Fragen geweckt und etwaige einseitige Beschlüsse der Konferenz verhindert werden. Ganz besonders möchte ich daher nochmals diejenigen Fachgenossen, die in der Praxis des Unterrichts die Unzuträglichkeiten des jetzigen Zustandes am eigenen Leibe verspüren, auffordern, ihre Erfahrungen mitzuteilen und ihre Wünsche zu äussern, damit die Konferenz ein festes Programm vorfindet, an welches sie ihre Arbeiten anknüpfen kann. Jedenfalls aber ist es erfreulich, dass die *Berliner Gesellschaft* die Sache energisch in die Hand genommen hat, und es ist nur zu wünschen, dass auch andere Vereine und vor allem, wie gesagt, die grosse Masse der im praktischen Unterricht stehenden Lehrer ihre Stimme dazu erheben und ihre Meinung auch über Einzelheiten der anzustrebenden Reform äussern.

Königsberg. Max Kaluza.

I forget.

Wenn der Deutsche *I forget* als feste Prägung in dem Sinne von 'ich habe es vergessen, ich kann mich nicht entsinnen' aus englischem Munde hört, so kann er auf den Gedanken kommen, dass ein pronominales *(i)t* durch das vorausgehende *t* von *I forget*

absorbiert sei, was jedoch keineswegs immer der Fall zu sein braucht. Ausserdem beobachtet er, dass das Präsens *I forget* hier, wie auch sonst in dieser Verwendung: *I forget what I was going to observe* (Sattler, *Sachwörterbuch* S. 868 und G. Krüger, *Syntax* § 958) die Funktion eines Präteritums hat. Die Präteritopräsentien (vgl. *wát* 'ich weiss') und die Geschichte von *must* (aus dem Conj. Prät.) geben Beispiele dafür, dass ein Präteritum die Funktionen des Präsens übernehmen kann. Hier aber liegt die entgegengesetzte Erscheinung vor und sie ist sehr auffällig. Charakteristisch ist, dass *forget* die spezifische Bedeutung von *I have forgotten (it)* hat. Die heutigen Partizipialformen *forgot, forgotten* sind Neubildungen. Die älteren, unter skandinavischem Einfluss stehenden Formen liegen vor bei Chaucer: *forgete, forgeten, Boke Duch.* V. 410,413; Wyclif dagegen hat noch das echt englische Partizipium *forȝeten*. *Forgetten* als Partizipium ist noch aus dem Jahre 1540 belegt (*NED.* p. 451). Seit dem 15. Jahrh., da jedes auslautende *e* verstummte, war neben letzterem das Partizium *forgĕt* möglich. Durch den lautlichen Zusammenfall mit dem Präsens *forget* wurden seine Lebensbedingungen sehr geschmälert, und die Folge war, dass das Partizip *forget* in späterer Zeit Ersatz fand durch *forgot(ten*. Die alte Form hat sich aber offenbar erhalten in *I forget*. Diese präsentiert sich nunmehr als eine Kontraktion von *I've forget['t] = I have forget [it]* (*v* von *have* assimilierte sich an das folgende *f* in *forget* und das auslautende *t* des letzteren kann *t* von *it* aufgenommen haben). So wird auch klar, weshalb die Erscheinung auf die 1. Person beschränkt ist, und weshalb *I forget* die spezifische Bedeutung des Präteritums hat. Wegen der Kontraktion von *I have* zu *I'v(e* kann die Erscheinung kaum älter als das 15. Jahrh. sein. Ein ganz ähnlicher Fall liegt vor in *I won't* für *I will not*. Auch hier hat sich eine vereinzelte Verbalform (wie *wol*) in fester Einschmelzung erhalten, die im Frühneuenglischen in freier Funktion schon abgestorben war.

Tübingen. W. Franz.

Literaturberichte und Anzeigen.

Le mouvement intellectuel en France durant l'année 1906.

I.

Les Revues. — Il semble qu'après le trimestre de vacances nos Revues en reprenant leur coutumier essor se sont attaquées à des questions à la fois plus profondes en général et plus aussi dignes d'intérêt.

Et ce nous est un réconfort de voir que moins abonde, encore qu'elle y tienne beaucoup trop de place la pseudo-littérature, genre falot à l'usage des gens du monde, et qu'on ait daigné publier quelques articles pour une catégorie plus élevée de penseurs et d'érudits.

La Revue Bleue — Nos d'Octobre-Novembre-Décembre — continue la série des intéressantes études d'Albert Réville sur les femmes de Henri VIII. Le regretté professeur duquel nous aurons à nous occuper dans »Les Idées« nous donne là de jolis portraits, sobrement et finement dessinés avec pour fond la lutte de l'Anglicanisme et »des papalins«.

Idem — Ibidem. — Pour les curieux d'inédit et les fervents de notre histoire du XIXe siècle, des lettres inédites du Maréchal de Saint Arnaud, alors colonel à l'armée d'Afrique.

La Revue, — No du 1er Octobre, — offre sur Sénac de Meilhan quelques jolis commentaires de Mr Emile Faguet qui vient de prendre pour le psychologue des »Considérations sur l'esprit et les mœurs« la même grande tendresse d'âme que Sainte-Beuve et c'est préférable aux réflexions que

Mr H. de Gallier, — *même No* — fait sur la courtoisie et le savoir-vivre au XVIIIe siècle, où il essaye avec un attachement louable de nous démontrer que cette courtoisie a été bien surfaite, — nous nous en doutions un peu, — à l'aide de preuves aussi neuves que l'ivrognerie de cette jolie Mme de Boufflers, ou le souvenir des vengeances amoureuses de ce polisson de Puyguilhem.

Mr G. Pélissier, *No du 15,* — avec son habituelle conscience étudie Mr Bourget sociologue et lui conseille discrètement, puisque toujours il préconise la soumission aux faits, de se soumettre aussi à la démocratie. Et c'est une fort sage conclusion. Mais ne croyez vous pas que c'est plutôt comme psychologue que comme sociologue que survivra l'auteur du »Disciple« et de »Mensonges«?

Dans *le Correspondant,* — No du 10 Octobre, — se termine — holà! — la série des articles de Mr V. du Bled sur les salons littéraires de Paris au XIXe siècle. Ce sont, dignes continuations de l'abbé Trublet de compilatrice mémoire, des travaux non sans valeur pour les curieux d'anecdotes. On y trouve colligés les bons mots d'illustres gens, — j'entends illustres à leur époque, — car, ce que c'est que de nous! on a bien oublié l'heure flamboyante où chez Mme Aubernon, tandis qu'éblouissait Alexandre Dumas fils, Brunetière naissant scintillait et V. Cherbuliez était un astre.

Nous remontons un peu plus encore la cours des âges avec Rivarol dont Mr Pierre Duchemin nous présente une lettre inédite dans le *Mercure de France,* — No du 15 Octobre. — Il s'agit d'un lancé de ballon fait au champ de Mars en 1783. Le spirituel chroniqueur s'y montre assez peu physicien dans ses descriptions des »globes aérostatiques« mais suffisamment philosophe et c'était sans doute un point de vue sous lequel il était bon de le montrer.

La Revue des Deux Mondes, — No du 15 Octobre, — ouvre ses colonnes à propos de l'exposition coloniale de Marseille à Mr René Pinon. Optimiste autant qu'il convient, cet écrivain bien sage étudie »les colonies françaises à Marseille«, ce qu'elles peuvent apporter de prospérité à la Métropole et réciproquement. Il y entonne sur le mode pindarique l'éloge des fonctionnaires coloniaux dont la politique se préoccupe d'étudier les lois et les mœurs des colonisés et de développer l'instruction des indigènes:

Tout ça, c'était bien beau: c'est bien nouveau tout ça.

comme le dit à peu loin et poétiquement notre national Déroulède.

Nouvelle Revue — No du 15 Octobre, — Mr Gayet continue ses fouilles à Antinoë, et il a découvert une grande favorite d'Antinoüs. Il émet à ce sujet de très judicieuses hypothèses sur l'intérêt qu'avait l'Impérialisme à identifier Antinoüs à Osiris comme Bakkos à Ammon; mais que disait Hadrien de cette favorite? Et n'y verrions nous pas plutôt Sémélé?

Dans le même No — Madame Marie Ourticq publie une psychologie féminine au XVIIe siècle. Vous entendez qu'il est question de la Princesse de Clèves. Mme Ourticq a l'air de l'avoir soudain découverte et dans son enchantement, — il y a de quoi, — vouloir faire profiter ses lecteurs de cette bonne aubaine. Puis,

comme si elle craignait d'avoir trop loué, — cette fois il n'y a pas de quoi, — elle nous déclare que »ces figures abstraites sont comme les personnages un peu effacés des anciennes tapisseries; les couleurs sont discrètes et paraissent monotones aux regards distraits.« Mme Ourticq a raison de nous conseiller d'y regarder de plus près. Je suis assuré que nous y verrons un peu plus profondément et plus justement qu'elle.

Concurremment — *No du 1er Novembre,* — *Revue de Paris* et *Revue,* Mr Léon Séché continue son travail patient de découvreur d'inédits assez peu significatifs Ici, c'est la marraine d'Alfred de Musset, Caroline Jaubert, née d'Alton-Shée, qui à quinze ans épousa le fils d'un avocat de Provence de vingt-quatre ans plus âgé qu'elle. Ce mariage, qu'elle exigeait platonique, marchait cahin-caha auréolé d'un amour non moins platonique pour le grand orateur Berryer. Et c'était une petite cour au château d'Angerville dans laquelle Musset occupait un rang élevé. A la maîtresse du logis il écrivit des lettres; pour elle il fit des dessins; il la portraitura même dans »le Caprice« sous la figure de Mme de Lery. Quant à la valeur intellectuelle de la fameuse marraine, elle ne nous paraît ni très haute ni très établie. Elle ne trouva dans un rôle politique qu'elle tenta que les petits côtés d'insignifiant reportage. Ses qualités de cœur ne sont pas autrement brillantes. De toute sa famille elle n'aima que son frère et se consola aisément de la mort d'Alfred en fleuretant avec Lanfrey et en mariant sa cousine à Paul.

Là, Mr Séché fait revivre pour nous d'une façon assez intéressante la princesse Belgiojoso »une belle Impéria mais horriblement bas-bleu,« selon le mot joli et méchant de Balzac; en revanche nous ne tirons »des Lettres« de Christine, précisément à Madame Jaubert, rien de bien neuf ni de bien synthétique sur la personnalité de Mignet et de Musset. Le grave V. Cousin y gagne en drôlerie, soignant la cousine de la maîtresse du lieu avec la même dévotion qu'il l'eut fait un peu plus tard pour celle de Madame de Longueville.

C'est assurément d'elle et de son époque que s'est occupé Tallemant des Réaux. Cette découverte est exposée dans le *Mercure de France,* — No du 1er Novembre, — par un X qui me parait avoir bien agi en gardant l'anonyme; car il n'apporte que des documents archi-connus ou copiés dans les œuvres d'érudits plus habiles auxquels il ne fait pas la grâce de les citer, par exemple le portrait par Maucroix de l'auteur des »Historiettes« et l'emplacement de sa maison.

Revue de Paris, — No du 15 Novembre, — Mr Gustave Simon nous informe sur »V. Hugo, le duc et la duchesse d'Orléans«.

Les rapports du poète avec la monarchie de Juillet avaient commencé par l'interdiction du »Roi s'amuse« et c'était un assez triste début, mais comme le duc d'Orléans était suspecté de libéralisme, Hugo s'adressa à lui pour une bonne œuvre à accomplir dans le but de soulager la misère d'un vieux professeur et le duc envoya les quatre mille francs demandés. De là, une série de coquetteries, remerciements d'Hugo, nouvelle démarche, nouveau bon accueil, nouvelle reconnaissance. Ainsi nous expliquons nous la »pièce« au duc d'Orléans. De son côté la duchesse qui admirait le poète et en savait de nombreux fragments par cœur, comme on dit, lui fit don d'un tableau. Il lui envoya Ruy Blas. Le Duc mort, Hugo s'affligea dans »Choses vues« et quand il perdit sa fille, la duchesse lui envoya ses condoléances. Fidèle jusqu'à la fin à son amitié, Hugo fit en 1848 des vers sur le portrait de la duchesse et lui adressa en 1855 sa pièce célèbre: »à H. duchesse d'O.«

Qui ne connait Guglielmo Ferrero? savant et neuf historien italien, accueilli si triomphalement en France, pour avoir révolutionné toutes nos idées sur l'histoire romaine, que la Sorbonne et le Collège de France se sont avancés au devant de lui à la porte Maillot comme le Sénat au devant de Varron après la bataille de Cannes, si toutefois il y a eu un Hannibal victorieux à la susdite bataille de Cannes. Naturellement Mr René Doumic, — *Revue des Deux Mondes,* — No du 15 Novembre, — balance l'encensoir du génie devant ce frère de tra los montes, pareil aux chères Madames fleurant l'exotisme. Il vante les qualités les plus rares de Mr Ferrero, son sens de l'histoire, la vivacité de son intelligence, l'abondance de ses idées, son tempérament combatif.

Le Censeur a commencé entre le professeur italien et Mr de la Ville Mirmont une polémique intéressante sur laquelle nous aurons à revenir quand elle sera terminée dans notre prochain »Mouvement.«

Mr Georges Grappe, — *Nouvelle Revue,* No du 1er Décembre, — sous le titre: »*la formation intellectuelle de Paul Adam*« indique les atavismes de ce maître écrivain. Né dans le vieux Marais d'une race flamande, il perdit jeune son père, républicain de vieille souche, et alla terminer à St. Quentin ses études commencées au lycée Henri IV. Il rejoignit ensuite à Arras sa mère »toute noble et guerrière, avec l'œil détourné des turpitudes communes.« Flandre, République, noble mentalité, ne sont-ce pas bien les fondements de l'œuvre profonde, idéaliste et grandiose de celui qui sans doute, à cette heure, est notre meilleur romancier?

Mercure de France, — No du 15 Décembre, — Mr Jules Troubat, qui étreint, embrasse, serre, décortique Ste Beuve, se fait l'éditeur des souvenirs d'une amie anonyme de Ste Beuve,

avec lettres encadrées dans le texte. On y voit un Ste Beuve intime, avec de petites mains, de petites prétentions et de petites trahisons. Exemple: il aimait mieux »être servi par des hommes que par des femmes« — »être loué pour ses vers que pour sa prose,« — »sacrifiait à sa nouvelle amie l'héroïne de Volupté qui avait vieilli« — et quand il était en bonne fortune »portait un pantalon gris, une redingote noire, une cravate de satin noir, avec nœud tout fait, un chapeau haute-forme, une canne et non le légendaire parapluie qu'on lui prête.« Emu de ces informations sensationelles, je vais relire les »Nouveaux Lundis.«

Mr Sully-Prudhomme, dans *la Revue Bleue,* — N° du 22 Décembre, — sous le titre prometteur de »*l'Art d'Illustrer*« célèbre dans un article où la bonne confraternité doit avoir sa part les qualités de Mr H. Malatesta au sujet des deux éditions qu'il a illustrées du »Jongleur de Notre-Dame« et de »la Légende de St Julien l'Hospitalier.«

II.

Les Livres. — Les belles Madames qui s'engouent pour Mr Ferrero, mais ne le lisent pas, j'en suis convaincu, et pour cause, ont délaissé les Scandinaves, tout ce Nord brumeux d'où nous venait, paraît-il, la lumière, il y a quelques vingt ans. Nous n'en sommes plus là: pour les snobinettes la mode est cette année à la musique classique, aux gants de peau de Suède et aux Italiens, Foggazzaro et d'Annuncio surtout.

Ce n'est pas cependant par haute fashion que je signale tout particulièrement le beau livre de Mr Marcel Raymond sur *Verrochio,* ouvrage d'un amateur éclairé qui s'est haussé jusqu'à la science, qui a donné la bibliographie et l'index détaillé d'un professionnel sous la forme aimable que sait trouver un homme du monde.

Dans son *Michel Le Tellier* et l'organisation de l'armée monarchique, Mr Louis André, suivant la formule qui tend de plus en plus à se généraliser, cherche à établir que toutes les réformes de Louvois ont été préparées par son père, que Louis XIII et Mazarin ont devancé et même produit ce que Voltaire a ingénuement appelé le siècle de Louis XIV, tandis que

Mr Louis Maigron traite de »*Fontenelle* l'homme, l'œuvre, l'influence,« avec une naturelle tendresse pour ce joli savant, ce délectable académicien qui sut doucement vieillir et se faire à juste titre une estimable place de deuxième rang.

Ce sont là travaux de critique historique et littéraire dont la valeur est certaine. Ils sont dus d'ailleurs à deux universitaires pour lesquels n'ont pas assez de mépris les esthètes vaticinants.

Ceux là réservent leur admiration pour Mr Adolphe Brisson qui dans »*Le Théâtre et les Mœurs*« fait aussi de la critique: »oyez! M. M. Capus, Donnay, Fabre, Hervieu, Lavedan représentent sur la scène notre vie en y étalant nos travers, nos ridicules, nos vices et nos passions. Voilà qui valait la peine de ce que Francisque Sarcey aurait appelé »le livre à faire.«

Mieux vaut sans conteste la documentation précise et discrète de Mr Edouard Mainial dans »*la vie et l'œuvre de Guy de Maupassant.*« Il suit l'écrivain pas à pas, indique que ses œuvres sont bien le reflet de sa vie, note son labeur régulier, — six pages quotidiennes de sept heures à midi, — et retrouve dans »Lui« et dans »Qui Sait?« ses dernières œuvres, les symptômes toujours grandissant de son mal.

Mal aussi sans doute que cette curiosité indécente qui nous a valu la publication des *lettres de Ste Beuve à Mme Victor Hugo, d'Alfred de Musset et de George Sand* et que nous devrions déplorer si des polémiques soulevées n'était né le volume de Mr Emile Faguet: »*Amours d'hommes de Lettres.*« Les chapitres en sont intéressants et savoureux. On y lit, à côté du roman de Pascal, les vers passionnés du grand Corneille, deux épisodes de la vie de Voltaire et, près de Mirabeau furieusement épris, Chateaubriand, Guizot, Mérimée, d'autres encore, semblant conclure avec l'auteur, — contre lequel je me permets en ce cas de protester hautement, — que ce qu'il y a de meilleur dans l'amour c'est le rêve qu'on en fait et le souvenir qu'on en garde.

Je ne souscrirais pas davantage à la thèse que soutient Mme Mary-Floran: »*L'Esclavage.*« C'est l'histoire d'un pauvre ménage de fonctionnaires souffrant dans leurs convictions intimes de l'obligation où ils se trouvent de ne pas faire baptiser leurs enfants catholiques à cause d'une possible destitution. Et cela est faux deux fois; car le fonctionnaire bien pensant aurait reçu au moins les palmes académiques, et ensuite parceque l'esclavage du fonctionnaire est de toute autre sorte: il consiste dans l'abaissement des caractères, la perte de la dignité, de telle sorte que le mot de Mr Lavisse est toujours exact: »le fonctionarisme fait des réfractaires ou des valets.«

Dans »*la Proscrite*« Mr Léon Frapié qui eut son heure de célébrité d'autant plus grande qu'elle fut plus courte, s'applique à démontrer qu'il faut protester contre le mépris qu'on marque à une courtisane roulant de chûte en chûte. Cette idée neuve renouvelée des Grecs, comme le jeu de l'oie, reprise sans succès par Victor Hugo lui-même, ne préservera pas, je le crains, l'auteur de ce livre de rouler de chûte en chûte jusqu'à l'oubli.

Mais il a pour lui l'école moderne, les contempteurs hautains

du roman clair, honnête et intéressant de Mr Georges Ohnet, *»la Dixième Muse«*. Comme eux, je sais les reproches qu'on peut adresser à l'œuvre considérable de cet écrivain; mais il n'en est pas moins qu'à son trentième roman comme au premier, Mr Ohnet a ses qualités de foi en son sujet et en ses personnages qui portent sur le lecteur et que, ému tout aussi bien par »la Dixième Muse« que par »le Maître de Forges«, le public lui reste fidèle, ce qui lui vaut une place dans le mouvement intellectuel français.

Mr Jean Moréas dans *»Paysages et Sentiments«* a sur Becque, sur Verlaine, sur Georges Sand et aussi sur Moréas des pages gracieuses et fines, écrites en bonne prose de poète;

et par contre Mr Gaston Deschamps dans *»le rhythme de la Vie«* donne de mauvais vers de prosateur, dans lesquels, suite de descriptions et de confidences, il se fait l'écho des voix qui l'attristent ou l'encouragent et, lui aussi,

. . . . entend des voix que nous n'entendons pas.

III.

Les Théâtres. — Notre théâtre se renouvelle dans certaines de ses parties, tantôt par le grand drame historique, tantôt seulement par la pièce sociale; car la sociologie, à l'ordre du jour de plus en plus, envahit la littérature jusqu'à ce qu'elle la remplace. Nombreux sont ils ceux qui tiennent en réserve la formule du salut, beaucoup ridicules et vains, quelques uns profonds et dont il ne faut pas négliger les tentatives.

Ce qui ne nous empêche pas de voir encore quelques unes des vieilles formules qui, sous le vocable: pièce, ou: comédie, nous ramènent les déjà trop connus personnages aux caractères sans complications, aux tirades entendues.

La Renaissance joue *»les Passagères«* de Mr Alfred Capus où Robert Vandel, extrêmement bon, est, par la même, extrêmement malheureux sans faire le bonheur de personne. Nous voyons le poursuivre et Mme Juliette, et l'institutrice Adrienne et Hortense Villemard, au grand détriment de Mme Vantel et ce sont scabreuses aventures et désolantes neurasthénies.

Plus brutale encore mais assez vivante la pièce de Mr Maurice Lefèvre *»De l'amour aux larmes«* que donne *le Théâtre des Arts* où un peintre devient illustre par d'assez malpropres moyens, tandis qu'un manufacturier devient sublime par des moyens assez malpropres. On appelle cela »les problèmes de l'amour.«

Et c'est un problème d'amour que nous pose *le Théâtre du Vaudeville* en jouant *»La plus amoureuse«* de Mr Lucien Besnard. Médiocre, lâche et pour ainsi dire neutre, Pierre Boissy,

sous-préfet, neveu du ministre, oscille entre sa femme Yvonne et sa maîtresse Marthe, fuit devant l'une avec l'autre et va habiter en compagnie du bon oncle un chalet de quelle Suisse lointaine où les pâtres jouent le Ranz des vaches.

A *la Comédie Française*, »*Poliche*« de M[r] Henri Bataille semble poser une thèse, c'est assavoir que le visage n'est pas toujours l'expression de l'idée sentimentale. On y voit un certain Poliche, — abréviation de Polichinelle, — bouffon de restaurant de nuit qui invente les plus saugrenus paris et les farces les plus avinées, qui rit, exulte et fait des omelettes, et qui pourtant est le plus tendre, le plus ému, le plus sérieux et aussi le plus malheureux de tous ceux qui cultivent la petite fleur de poésie et d'amour.

Sous le titre de »Comédie«, nous revenons beaucoup au bon vieux vaudeville facétieux et c'est ainsi qu'au *Gymnase* M. M. Paul Gaveau et Robert Charvay campent une »*M[lle] Josette ma femme,*« douce petite flirteuse qui prend pour mari avec un bail d'un an non renouvelable André Ternay, son parrain. Celui-ci reste faux époux tout en devenant réel amoureux, jusqu'au jour où, disparu d'abord, puis marié, le fiancé lui laisse le champ libre.

Et c'est ainsi qu'au *Théâtre des Variétés* M. M. de Flers et Cailhavet posent *Miquette et sa Mère*. Miquette naïve et romanesque, ingénue et endiablée, aimant le comédien Monchablon et le Comte Urbain, est aimée du vieux marquis de la Tour Mirande, oncle d'Urbain, se fait par mépris comédienne, puis abandonne le théâtre, tandis qu'elle marie sa mère au vieux marquis gâteux et énamouré.

Et c'est encore ainsi que *la Ponette* de M. M. Louis Artus et Paul Fuchs, au *Théâtre de l'Athénée* nous présentent Blanche, jeune fille modern'style, fille d'un bookmaker, jetée dans le milieu ancien style de sa tante Madame Martin, qui s'indigne de voir arriver chez elle le père de Blanche, Carpezat, avec un propriétaire d'écurie, un jockey, un entraîneur et deux dames, tandis que son fils, Pierre, polytechnicien comme il sied, s'éprend tout naturellement et par contraste de la petite Ponette qui piaffe. Et cependant, il y a des substitutions de chevaux dans des courses bien truquées, des escroqueries de Carpezat, la ruine de Pierre . . . Mais rassurez vous, tout s'arrange. Ne sommes-nous pas dans le domaine du Vaudeville? tout au moins autant que

Au Théâtre des Nouveautés avec »*Vous n'avez rien à déclarer?*« de M. M. Pierre Weber et Maurice Hennequin. C'est l'histoire d'une nuit de noces en chemin de fer où apparait un douanier belge, noueur d'aiguillettes, contre les maléfices duquel lutte jusqu'au triomphe le comte de Trivelin. Et c'est parfaite-

ment sot; mais cela fut un succès de rire par les quiproquos, les situations risquées, et aussi, reconnaissons le par nombre de mots spirituels et nombre de trouvailles jolies.

Bien différentes sont les œuvres théâtrales de ce trimestre que j'ai l'intention d'examiner. Et d'abord commençons par les grandes pièces historiques qui ont eu un succès réel ou un succès dit d'estime.

Il ne fut question pendant les quinze jours qui précédèrent la première de »*la Vierge d'Avila*« que de ce nouveau chef-d'œuvre qu'avait enfanté Mr Catulle Mendès, les temps étant révolus. Au lendemain de ce jour mémorable, Mr Jean Richepin embouchait la trompette épique, et c'était assez piquant de voir l'auteur des Blasphèmes s'agenouiller devant Sainte Thérèse, — et son interprète Mme Sarah-Bernhardt. Le bruit en alla même jusques en Espagne et Avila offrit une cérémonie expiatoire à sa sainte. Au fond il n'y avait pas de quoi. Le drame historique ou soi-disant tel de Mr Mendès, ne parait certes pas destiné à affronter la vie des siècles et ce n'est pas plus la vraie Ste Thérèse qui est en cause qu'Hélène, au dire d'Euripide, n'était captive à Troïa, mais bien son ombre gonflée d'air. De la religieuse intéressante, extatique et cuisinière, quelle étrange cousine du Torquemada de Victor Hugo nous offre Mr Mendès qui a de bien tristes réminiscences romantiques, et combien singulière doit paraître cette agonie où se mêlent les noms de Jésus et du mauvais prêtre Ervann, — Claude Frollo, quoi?

A l'Odéon, Dieu merci, le drame religieux a un cachet plus sincère. L'on reprend »*le vrai Mistère de la passion*« d'Arnoud-Gréban que M. M. de la Tourane et Gailly de Taurines reconstituent pieusement pour les lettrés et nous prisons ce chef-d'œuvre, joyau naïf et ancien de pure tendresse et de foi mélancolique,

autant que le »*Jules César*« de Shakespeare, aussi fidèlement adapté que possible par Mr Louis de Gramont et monté avec une telle richesse que le bon public s'en réjouit, mais que les Anglais n'y retrouvent plus trop leur Shakespeare et crient au bric-à-brac. C'est la revanche du »Barbare« que nous avons mis si longtemps à agréer. Et de fait, que cette âme est loin de la nôtre, et, par conséquent, loin de l'âme romaine! Cependant nous nous intéressons à cette composition des personnages d'Antoine, de Brutus, de César, humains sinon historiques. . . . . D'ailleurs, vous savez bien qu'il n'y a plus d'histoire romaine, depuis Mr Ferrero. C'est pour cela qu'il ne faut pas s'indigner outre mesure, si Mr de Max, continuant son système d'incompréhension, nous rend l'Antoine soudard des historiens latins, et politique de Shakespeare, »féminin,« vous entendez bien, Antoine féminin!

Il y a des personnages qui n'ont pas de chance. Nul ne s'entend à fixer leur psychologie d'une façon définitive, par exemple, après Antoine, Napoléon III. — Je ne crois pas que Mr Max Maurey y soit arrivé, lui non plus, dans »*la Savelli*« qui inaugure le théâtre zinzolin de Mme Réjane. La Savelli, c'est le drame romantique, selon la formule, oh! tout à fait! Le prince qui épouse la courtisane pour rappeler l'Empereur à ses devoirs de carbonaro. Or, la courtisane cherche l'assasin de son père, et, naturellement, elle tombe amoureuse du fils d'iceluy. Le mari voit là une merveilleuse occasion de l'obliger, sous peine de mort de l'amant, à recevoir Napoléon III qui tombera ainsi dans une embuscade de la charbonnerie. Comme c'est simple, n'est-ce-pas? Cela se passe toujours comme ça . . . dans les romans de Dumas père, — seulement c'est beaucoup plus amusant. — Et, bien entendu, il y a là un valet de chambre qui joue le traître, ce qui fait que Marcel, — le fils de l'assasin, — est tué à la place de l'Empereur, — comme le Posa de »don Carlos« — seulement dans Schiller, c'est beaucoup plus dramatique. — Et puis? Ah! puis, le prince étrangle sa femme. Et c'est tout. Vous ne trouvez pas que c'est assez?

Mr Lucien Descaves, dans »*la Préférée*« au *Théâtre de l'Odéon*, étudie le cas de l'intimité paternelle et filiale, entre un père qui n'est pas le père et une fille qui n'est pas la fille. Mme Charlier a eu d'un certain Davrigny une enfant, la petite Souci, et de son mari, Isabelle. Or, Mr Charlier préfère Souci, qu'il croit sa fille, à cause des faiblesses de sa petite enfance qui lui ont causé tant de soucis. Et, quand il est informé, il conserve son affection et sa préférence, démontrant ainsi que c'est autre chose que la nature qui crée le sentiment paternel. Admettons le, mais Mr Descaves ne triche-t-il pas un peu en faisant de Souci la providence de la famille, qui réconcilie sa mère et son pseudo-père, qui marie sa sœur et qui est douée de cent belles qualités? C'est ce qu'il faudrait démontrer.

Il y a plus de vérité dans »*Les Mouettes*« de Mr Paul Adam que joue *la Comédie Française,* et la thèse posée est aussi intéressante. C'est le cas d'un jeune médecin de génie, inventeur d'un sérum bienfaisant, mais manquant de l'argent nécessaire pour le lancement de sa découverte. Kerville marié avec Yvonne acceptera-t-il, sur les suggestions de Chamballot, lanceur véreux de spécialités, de divorcer d'avec Yvonne pour épouser Adrienne Darnot qui lui apportera la fortune indispensable? Yvonne accepte le sacrifice qui d'ailleurs ne se consommera pas, et »les Mouettes,« à peine blessées, pourront encore s'essorer, joyeuses, vers un horizon nouveau.

Cinématographe social, violent jusqu'au grandiose, farce

jusqu'à l'atroce, est le drame donné au *Théâtre Antoine* par Mrs Georges Darien et Marcel Lauras. »*Biribi*« n'est pas une pièce, c'est un horrifiant tableau ou mieux une succession de tableaux de la férocité et de la misère humaine qui forme un saisissant contraste avec

Pan de Mr Charles Van Lerberghe, représenté ou *Théâtre de l'Œuvre*, car Pan est le Dieu de la joie et de l'amour libre. Satirique à la fois et lyrique, cette pièce prêche le culte de la nature et crée, à côté des surhommes de Nietzsche, des surhommes qui s'érigent par la manifestation intégrale et légitime des sentiments et des passions.

IV.

Les Idées. — Monuments! Statues! Bustes! Discours et fanfares! Gloires du Pays!

Ici, c'est Rollinat, dont nous parlâmes, auquel le génial sculpteur Rodin consacre un bas-relief dans cette petite paroisse de Creuse ou l'auteur des *Névroses,* a vécu la fin de sa vie. Ce fut une belle journée de solennité émotivement rustique qui convenait à l'écrivain de *la Nature,* avec l'attendrissement nécessaire au poète du *Cimetière aux Violettes* ou du *Mort dans le Brouillard.*

Là, beaucoup plus tapageuse, — et avec raison, — fut l'inauguration du monument à Armand Silvestre au double visage, conteur scatologique à la face de belle humeur lunaire, poète délicat à la naturelle mélancolie, Lamartine et Rabelais de petit vol, dont les rimes font pleurer et la prose rire d'un esbaudissement facile.

Mrs Dujardin-Beaumetz, Claretie, Chautard, Saint-Arroman, Blémont, Mendès, Le Senne, Mme Séverine, tous, officiels ou anarchistes, ont voulu témoigner de leur admiration et le rapprocher de Théodore de Banville... par certains côtés, et saluer le »lyrique fervent« comme l'auteur de fableaux dans le genre drôlatique d'H. de Balzac.

Et à côté de ces souvenirs pieux ne convient-il pas d'enregistrer pieusement les morts, les morts rapides et brutales qui frappent, semble-t-il, à la tête, avec la furie de Tarquin abattant les pavots les plus élevés.

Albert Réville, professeur à l'Ecole des Hautes Etudes, ami et protégé de Jules Ferry, auteur de *Jésus de Nazareth,* de *l'Histoire des Religions*, vient de disparaître. Protestant convaincu, il avait lutté énergiquement contre Renan, son ami, sur le terrain de l'exégèse, et, ce qui le rend ici plus particulièrement intéressant sans doute, c'est son amour ardent pour l'Allemagne savante et sa souffrance intime lors des événements de 1870.

Mort aussi Albert Sorel, membre de l'Académie des sciences morales et politiques, membre de l'Académie française, un des plus illustres historiens de notre temps. Il avait enseigné de nom-

breuses générations, soit par la parole à l'Ecole des sciences politiques, soit par la plume dans des œuvres aussi fouillées que vivantes, en lesquelles palpitait une âme enthousiaste: *L'Europe et la Révolution, L'Histoire Diplomatique de la Guerre Franco-Allemande, La Question d'Orient au XVIIIe siècle, Madame de Staël, Bonaparte et Hoche en 1797.* Toute son érudition n'empêchait pas Sorel d'être fin lettré à ses heures et d'écrire par exemple *la Grande Falaise, le Docteur Egra,* d'être poète quand il convenait, et de rester toujours un homme d'esprit et un homme de cœur.

Cet esprit et cette délicate poésie sont la caractéristique d'Emile Pouvillon que le Quercy pleure avant tous, parceque toujours il lui est resté fidèle, depuis son premier volume les *Nouvelles Réalistes.* Celui-là fut un régionaliste, un décentralisateur, au sens exact et grand du mot; il garda la prédilection de son coin de terre, des hautes cimes, des lumières évocatrices, des eaux non polluées. *Petites Ames, Pays et Paysages, Petites Gens,* sont titres congruents à son œuvre qui peint pour le plaisir de peindre et dont la renommée reste à mi-côte avec une lueur moyenne, une piété touchante, une sereine spontaneité.

Tout différent, tout opposé même, est Ferdinand Brunetière dont il faut reconnaître l'activité littéraire et regretter la fin prématurée. Si Sorel et Pouvillon furent des sympathiques, Brunetière fut bien le contraire. Mais son égotisme hautain était compensé par une force de travail, une profondeur des vues, une confiance en soi, une érudition XVIIe siècle qui seront difficilement remplaçables à l'Académie, à la Revue des Deux Mondes, dans la République des lettres; et resteront comme des monuments de la critique du XIXe siècle les *Etudes Critiques sur l'histoire de la Littérature Française, le Roman Naturaliste, l'Evolution de la poésie Lyrique,* les *Epoques du Théâtre français,* et quelques autres volumes parmi lesquels il faut bien se garder d'oublier les *Sermons choisis* de Bossuet dont Brunetière avait fait comme sa chose par droit de conquête.

Enfin après tant de morts pitoyables ne faut-il pas s'éjouir d'avoir fait au moins un Immortel? Nous avons assisté à l'Académie, ce trimestre, à l'apothéose et à la quasi déification de Mr Alexandre Ribot. Entre ses deux parrains, Mrs Mezières et Gebbhart, en face du directeur Mr Paul Deschanel, le récipiendaire a prononcé un discours aux mots tendres et tristes, aux regrets inféconds et surannés auquel il a été répondu par des ironies nostalgiques et des amertumes parlementaires. Et Richelieu planait sans doute aux voûtes sonores. Et la littérature avait replié ses ailes pour ce jour là.

Octobre-Novembre-Décembre. Pierre Brun.

F. W. Moormann, An Introduction to Shakespeare. (Teubner's School Texts Nr. 2) With a Frontispiece and Three Full Page Illustrations. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner, 1906. IV u. 82 S. Gbd. 1,— Mk.

Das ist ein treffliches Bändchen, vorzüglich für seinen Zweck geeignet und deswegen ausgezeichnet als Lesestoff in den letzten Schuljahren höherer Lehranstalten und Lehrerinnenseminare verwendbar. Man kann es auch selbständig lesen lassen, nicht nur, wie der Verfasser meint, wenn man die in demselben Verlage erscheinenden Shakespeareausgaben mit englischen Anmerkungen benutzt. Die vier ersten Abschnitte behandeln *Life of Shakespeare, The Elizabethan Theatre, Shakespeare's Verse, Shakespeare's English,* alles sehr kurz und bündig, aber gut und dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft entsprechend, wie es bei dem in Fachkreisen wohlbekannten Verfasser selbstverständlich ist. Nur ist im letzten dieser Kapitel (S. 27 *Pronunciation*) für Schulzwecke etwas zu viel phonetische Kenntnis vorausgesetzt, und ausserdem hätte einiges über die Bedeutungsverschiedenheit vieler Wörter bei Shakespeare und im heutigen Englisch gesagt werden sollen.

Die zweite Hälfte des Buches wird von vier ausserordentlich geschickten Inhaltsangaben — *Merchant of Venice, First Part of King Henry IV., Julius Cæsar, Macbeth* — eingenommen. Sie sind akt- und szenenweise eingerichtet, geben aber auch gute Winke über die Charaktere, die Führung der Handlung, gelegentlich auch über Quellenfragen usw. Sie bieten willkommene Gelegenheit, die Schüler in etwas reicherem Masse, als durch eigene Lektüre möglich, mit Shakespeares Werken bekannt zu machen. Sehr zweckmässig wird es sein, bei ihrer Lektüre die ganzen Stücke selbst, sei es englisch oder in deutscher Uebersetzung, zu Hause lesen zu lassen. Dann hat man den denkbar besten Stoff zu Sprechübungen oder, was wertvoller ist, zu eingehenderer deutscher Besprechung der Dramen.

Allen Fachgenossen ist ein Versuch mit diesem Büchlein warm zu empfehlen; er wird aller Voraussicht nach sehr zur Zufriedenheit ausfallen.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Leipzig u. Wien, Freytag & Tempsky, 1. *Longfellow Selections.* Für den Schulgebrauch hrsg. mit einer Einleitung und Anmerkungen in englischer Sprache von Johanna Bube. 1906. 152 S. Gbd. 1,50 Mk. — 2. W. Shakespeare, *Julius Cæsar. A Tragedy.* Für den Schulgebrauch hrsg. von August Sturmfels. 1907. 147 S. Gbd. 1,50 Mk.

Die Auswahl aus Longfellow ist dankenswert und an sich

ganz hübsch, wennschon es mir nicht ganz gefällt, dass so vielerlei und manches davon in recht dürftigen Stücken mitgeteilt ist. Sie enthält Proben und Stücke aus folgenden Sammlungen und Werken: *Outre-Mer, Hyperion, Voices of the Night, Birds of Passage, Miscellaneous, The Seaside and the Fireside, The Golden Legend, The Divine Tragedy, Tales of a Wayside Inn, Evangeline, The Song of Hiawatha, The Courtship of Miles Standish* (letzteres vollständig). Ziemlich zwecklos sind die etwa 150 Verse aus *Evangeline*; das Werk kann man doch bloss ganz lesen. Auch dass *The Building of the Ship* von 398 auf 275 Verse gekürzt worden ist, ist nicht zu billigen, da doch viel Notwendiges dabei verloren gegangen ist. Etwas weniger, dieses aber vollständiger, wäre hier mehr gewesen. Die Einleitung über Longfellows Leben ist ein bisschen weitschweifig und anekdotenhaft gehalten, die Anmerkungen (Seite 124—152) sind in allem Wesentlichen zweckentsprechend.

Auch die Cæsarausgabe ist brauchbar. Sie hat eine ganz gute Einleitung über das Zeitalter, das Leben, die Werke des Dichters, über das Drama *Julius Cæsar*, über die englischen Bühnenverhältnisse, über metrische und sprachliche Eigentümlichkeiten Shakespeares. S. 7 u. 9 wird wieder einmal übertrieben von der Vergessenheit gesprochen, in die der Dichter zeitweise gefallen sein soll — was doch nicht ganz zutreffend ist. Besonders gut sind die sprachlichen Bemerkungen, die alle wissenswerten Hauptsachen klar zusammenstellen. Wünschenswert wäre eine noch grössere Reinheit im sprachlichen Ausdruck gewesen; z. B. *rivalisierend, integrierend, charakterologisches Interesse nehmen, speculative Rücksicht, cf.* ist weder schön noch nötig. Der Text folgt zumeist der zweiten Ausgabe von Dyce (1866). Unter den angeführten Quellen vermisst man nur ungern Wohlrabs Aesthetische Erklärung klassischer Dramen VI und F. Th. Vischers Shakespearevorträge. Die Anmerkungen (S. 118—145) sind reichhaltig und entsprechen dem Bedürfnis der Schule.

Königsberg. Hermann Jantzen.

Englische Parlamentsreden. Für den Schulgebrauch hrsg. von Dr. Philipp Aronstein, Oberlehrer am Gymnasium in Myslowitz. Leipzig, Verlag von G. Freytag. 1903. VII u. 140 S. Preis gbd. 1,60 Mk.

Ausgewählte Essays hervorragender englischer Schriftsteller der Neuzeit. Mit Anmerkungen zum Schul- und Privatgebrauch hrsg. von Dr. Philipp Aronstein usw. Bielefeld u. Leipzig. Velhagen & Klasing. 1904. XIII+111+35 S. Preis gbd. 1,20 Mk.

Ph. Aronstein, durch eingehende authentische Beiträge zur Geschichte der neuenglischen Pädagogik nicht geringer ver-

dient als durch eine erkleckliche Menge von Abhandlungen über Koryphäen britischer Dichtkunst in der Elisabeth- und in der Viktoria-Aera, darf als der berufene Mann gelten, sich an die schwierige Auswahl parlamentarischer Rhetorik bezw. populär-wissenschaftlicher Essayistik für den Schulgebrauch zu wagen und die erlesenen Stücke mit den nötigen, sachlich vielfach höchst mühsam erlangbaren Anmerkungen auszustatten. Schon die Tatsache dieser Durchführung erwürbe ihm grundsätzliches Lob; denn sie eröffnet eine Einbeziehung eines ungemein reichen und für den heutigen Jüngling so wichtigen Geistesgebiets der englischen Nation in die Lektüre, das bislang fast unzulänglich schien, obwohl doch gerade die politisch-oratorischen und die gemeinverständlich abhandelnden Leistungen der neuenglischen Literatur zu deren Glanzerzeugnissen gehören, ja, eine unerreichte Spezialität derselben bilden. Dies hat Aronstein richtig erkannt und beidemal im Vorwort wie mittelbar in den biographischen Skizzen der uns vorgestellten Autoren hübsch dargelegt.

Der Band *Parlamentsreden* vermittelt uns deren vier, aus den Jahren 1846—78, also der Entwickelungsperiode des jetzigen teils demokratischen, teils imperialistischen Great Britain: Macaulay und Disraeli-Beaconsfield, ein Whig- und ein Toryhaupt, und auch sonst gegensätzliche Abspiegelungen jungenglischer Diplomatie, bieten je zwei, bis dato in Deutschland noch nicht erneuerte Reden; Themen des ersteren: *The Ten Hours Bill, Education,* des letzteren: *Conservative Principles, The Treaty of Berlin.* Der *Essays*-Band enthält: Joseph Addison, *The Vision of Mirza,* Charles Lamb, *The superannuated man,* Macaulay, *Oliver Goldsmith,* Thomas Carlyle, *The hero as poet: Shakespeare,* Matthew Arnold, *The function of criticism at the present time,* John Ruskin, *The lamp of memory.* Man sieht, diese Zusammenstellung lässt die verschiedenen Schattierungen moderner englischer Kunstprosa vollauf zur Geltung gelangen, wobei Addison, der Vater neuenglischer Kritik und Journalistik den Reigen, den im übrigen Männer des 19. Jahrhunderts stellen, führt. Vielleicht hätte der oder jener gern die eingereihten Schriftsteller durch eine andere Nummer oder überhaupt im einzelnen Falle Beiträge anderer Literaten vertreten gesehen: einräumen wird der vorurteilslose Nachprüfer, dass diese sechs Stimmführer der urenglischen *essay*-Gattung für diese und ihr heimisches Schrifttum charakteristisch sind und die aufgenommenen Aufsätze wieder für ihre Verfasser, endlich, dass sie stofflich und formell, namentlich auch im sprachlichen Tenor, in die englische darstellerische oder betrachtende Prosa vortrefflich einzuführen vermögen. Aehnliches gilt bezüglich des Redegegenstandes von den vier Belegen aus dem

House of Commons (Macaulay), dem *„speech at Manchester"* bezw. dem im *House of Lords* (Disraeli), der Auswahl politischer Rhetorik im erstgenannten Bande: aktuelle und aktuell bleibende Themata im Munde je einer typischen und doch selbständigen neueren Persönlichkeit der beiden sog. „alten", jetzt sich freilich zersetzenden Parteien, die seit Jahrhunderten darum ringen, wer des Vaterlands augenblickliches Schicksal bestimmt. Auch letzterem Gesichtspunkte wird Aronstein's Rücksicht auf einschneidende Probleme gerecht.

Was die eigenen greifbaren Zutaten des Herausgebers anlangt, so läuft sein fleissiger, umsichtiger und dennoch möglichst knapp gehaltener Kommentar beide Male wesentlich darauf hinaus, die Realienanstösse wegzuräumen, die vielen vorkommenden historischen, politischen, sozialen, ökonomischen Anspielungen im ersten, die meistens ästhetischen, literarischen, auch philosophischen Hindeutungen im zweiten Bande (wo ein besonderes Anfangsheft die Anmerkungen einschliesst), die geographischen und sonstigen sachlichen Fragezeichen „kurz und gut" aufzuklären, Worterklärungen aber nur, wo das Verständnis der Einzelstelle es erheischte, zu geben. Das entspricht auch dem Standpunkte relativer sprachlicher Reife, der vom Leser dieser Texte gefordert werden muss. Die einleitenden biographischen Skizzen sind übersichtlich, aber anregend genug von einem wirklichen Kenner geschrieben.

München. Ludwig Fränkel.

Dr. R. Kron, The Little Londoner. Karlsruhe, Bielefeld's Verlag.

A book, such as *The Little Londoner*, must meet certain requirements, in order to justify its existence. These are:

1. Its vocabulary should consist of those words and phrases most commonly in use.
2. The meaning of particular words and phrases should be as far as possible suggested by the context.
3. The book should contain interesting information, and commonplaces and inanities should be avoided.

When we examine the *Little Londoner* we find a large number of words, which are rare and superfluous. It is quite unnecessary for the learner to burden his memory with such words as "bags" for "trousers", "peelers" for "policemen", "ranters" for "speakers in public parks", and "buttons" for "page". There is no purpose in learning the names of all the different kinds of gloves, and of all the materials of which eye-glasses are made. Such technicalities as "sleepers", "switches" and "mizzen-mast" are more than useless.

From the *Little Londoner* we learn that "to feel cheap", "to feel a wee bit chippy", "to have hot coppers" is "to have a head-

ache after intoxication". None of these phrases is at all common, and nine out of every ten Englishmen would not understand them out of their context. "To take a tub" is less common than "to have a bath", and might be omitted.

When the *Little Londoner* is used in a conversation class, the teacher has continually to cross out words and phrases, which are simply a hindrance to progress. In every chapter much might be omitted, and the book would be the better for it. One might live in England for years and never hear "green-sickness", "mizzen-mast", "have hot coppers" and so on. This being the case, these words are out of place in the *Little Londoner.*

Sometimes words are misused with the result that the reader meets with unnecessary difficulties. When one finds — "I do not think it very amusing for instance to be seized with cramp, to have epileptic fits . . . " — one is puzzled by the word "amusing". The statement is stupid and must cause a difficulty with regard to the word "amusing".

The *Little Londoner* contains a good deal of useful information, but the book is too often marred by the introduction of trite remarks. For example such commonplaces as "Yes, indeed, happy is he who has a sound mind in a sound body", "All men are brethren and form one large family throughout the wide world", "The happiest of family lives will not last for ever", might be omitted, and some information about England substituted.

In future editions the author should correct the few mistakes which still remain. We find "open the meal", "readings" for "reading matter", "gargle" for "rinse the mouth", "stick-up collars", "they soon die away" [used of people], "the trees send up little buds", "our coachman John had his nose frost-bitten, not to mention the many chilblains", and "no letters . . . (not in London)".

The plan of the book is good, and the work would be very useful if the above mentioned faults were avoided. On the whole the English is correct, the sentence-structure is varied, and the subjects are so dealt with as to make the book very suitable for use in a conversation class. But, until the book has been radically altered, its adoption is not altogether advisable.

Königsberg. A. C. Dunstan.

Fricke, Le langage de nos enfants. Cours primaire de français. Französisch für Anfänger. I. Teil. Leipzig, Wien. Freytag-Tempsky.

Als mir das Buch vor längerer Zeit zum ersten Male in die Hände fiel, reihte ich es nach einem kurzen Durchblättern in mein bibliographisches Raritätenkabinett, das ich infolge der neuerlichen

Schulbücherfabrikation angelegt habe, und das leider Gottes schon einen ganzen Posten solcher Machwerke enthält, unter Typus I der reformerischen Lehrbücher[1]) mit einem Stossseufzer ein. Erst als ich von anderer Seite auf diese herrliche Frucht am reformerischen Unterrichtsbaume aufmerksam gemacht wurde, entschloss ich mich, das Buch einer genaueren Durchsicht zu unterwerfen. *Et obstupui, steteruntque comae, vox faucibus haesit.*

Der Verfasser hat seinem Buch ein *Begleitwort* mitgegeben, „ohne dessen genaues Studium ein klares Bild von dem Aufbau des neuen Lehrmittels nicht leicht erworben werden kann." Das ist ja heutzutage so Sitte. Jeder Bücherfabrikant meint auch noch irgend etwas Neues entdeckt zu haben, wovon andere Lehrer nichts wissen. Daher sind allerhand Anleitungen, Anweisungen und Ermahnungen zum richtigen Gebrauche eines solchen Unterrichtsmittels nötig. Wenn man dieses Begleitwort liest, hat man eigentlich schon genug. Der pädagogische Brei, der einem darin vorgesetzt wird, verdirbt einem schon den Appetit. Wenn man aber den Worten des Verfassers glaubt, ist es ihm gelungen, den Nürnberger Trichter wieder aufzufinden — und das ist ja das einzige Instrument, das unsern Reformern heutzutage noch fehlt. Aber tun wir dem Verfasser nicht unrecht! Er zählt sich selber nicht zu den Reformern. Er nimmt von allem das Beste, rührt es tüchtig durcheinander und setzt es dann als neue Weisheit Lehrern und Schülern vor.

Wird man nach dem Lesen der Begleitschrift schon ganz wirr von all der Methodik und Didaktik, so ist man tatsächlich ganz erschöpft, wenn man das Lehrbuch — nein, es soll ein Lesebuch sein — in einem Tage Seite für Seite, Wort für Wort durchliest, was man nach des Verfassers Angabe in zweieinhalb Stunden bewerkstelligen kann und auch wirklich fertig bringt — wenn man unterwegs nicht überschnappt. Ich empfehle daher allen Lesern dieser *Zeitschrift,* die sich erkühnen, dieses Buch durchzulesen, die grösste Vorsicht und rate ihnen, täglich nur eine Seite zu lesen. Das Buch hat 200 Seiten, sie kommen also in 200 Tagen damit durch, und dann ist es immer noch früh genug, es in den Papierkorb zu werfen, und sie können dann ausrufen: *Sic me servavit Apollo.* Ich aber habe als gewissenhafter Rezensent das Kunststück fertig gebracht: ich habe das Buch wirklich Seite für Seite

---

[1]) Siehe *Zeitschrift* IV, 145, wo ich, um mir die Arbeit des Rezensierens zu erleichtern, vier Typen aufstellte: 1. Babysprache (Viëtor-Dörr) — 2. Schülersprache (Hausknecht) — 3. Anschauung (Rossmann-Schmidt) — 4. Gemässigte Reform (Bierbaum). Fricke hat alle übertrumpft und verlangt eine besondere Abteilung, in der er seines gleichen kaum finden kann.

und Wort für Wort in zweieinhalb Stunden durchgelesen. Sollten sich etwa Nachwirkungen dieser Lektüre noch in diesem Aufsatze zeigen, so bitte ich auch dieserhalb um Entschuldigung. Mir ist von alle dem so dumm, als ging mir ein Mühlrad im Kopf herum.

Wo und wie fange ich nun aber an? Nach dem Rezepte des Verfassers natürlich mit der ersten Seite. So wie jede Seite nach einander im Unterricht durchgenommen werden soll in „fast blindem Vertrauen“ auf das Buch, so müsste ich auch eine Rezension Seite für Seite vornehmen. Denn es ist in diesem Buche alles so kunterbunt durcheinander geworfen, dass es scheint, als habe der Verfasser das ganze Sammelsurium aus einem Würfelbecher hinausgeschleudert. Irgend einen Plan, nach dem die Seiten geordnet sind, sucht man vergeblich. Es ist also auch unmöglich, einen allgemeinen Ueberblick oder eine allgemein gehaltene Kritik zu geben. Das Ganze besteht aus kleinen mosaikartigen Stückchen, die bunt aneinander gereiht sind und untereinander in gar keinem Zusammenhange stehen. Andererseits kann man auch ruhig irgend eine Seite herausgreifen und diese besprechen. Planlosigkeit und Regellosigkeit überall. Und das nicht etwa aus Unkenntnis oder Unerfahrenheit, sondern mit vollster Absicht des Verfassers, der in der Begleitschrift p. 7 ausdrücklich erklärt:

> „Vorwegnahme von Regeln und überhaupt vieles Reden und Erklären über die Spracherscheinungen sollten nie eintreten, wo einfaches Anschauen oder Lesen völlige Klarheit schafft. Erscheinungen, die dem drei- bis sechsjährigen Kinde im wogenden Schwall der Muttersprache entgegentreten, ohne dass es sich ihrer genau bewusst wird, die dann aber bei wiederholtem Anprall deutlich von ihm erfasst und zu verfügbarem Eigentum gemacht werden, dürfen auch in der Fremdsprache nicht breitspurig erläutert werden, wenn nur das stille Verständnis durchdringt.“

Daher überall: „wogender Schwall“ und „wiederholter Anprall“.

Um dem Leser einigermassen einen Begriff zu geben von diesem eigenartigen, mit Absicht konfus hergestellten Werke, werde ich die ersten Seiten genauer besprechen, dann aber eklektisch verfahren und nur noch die Glanzpunkte hervorheben. Für die Besprechung aller Seiten würde ein ganzer Jahrgang dieser *Zeitschrift* nötig sein, und so viel Raum stellt mir die Redaktion nicht zur Verfügung. Das erlaubt auch meine Zeit nicht und ist auch das ganze Buch nicht wert.

Es gibt heutzutage Schulbücherfabrikanten, die da meinen in einem französischen Lehr- und Lesebuche für deutsche Schüler dürfe kein deutsches Wort vorkommen. Wenn diese Leute konsequent jedes deutsche Wort vermeiden, auch im Vorwort, in den Kapitelüberschriften, im Inhaltsverzeichnis und in den Anweisungen für Lehrer und Schüler — dann lächelt man darüber und lässt ihnen das Vergnügen. Zu diesen Leuten gehört Fricke nicht.

Schon der Umschlag ist zweisprachig: *Le langage de nos enfants. Cours primaire de français. Französisch für Anfänger. I. Teil.* Aber, so fragt man sich, was soll hier die Sprachmischung? Ist der französische Titel für den Lehrer, der deutsche für den Schüler? Das Titelblatt ist ebenfalls zweisprachig. Dann folgt auf S. I—VI ein deutsches Vorwort. S. VII—X, die das Inhaltsverzeichnis enthalten, sind zum grössten Teile in französischer Sprache. Für wen, fragt man sich, ist S. VII geschrieben: *Première partie. Cours élémentaire. Exercices oraux de lecture et de prononciation, d'imitation et de conversation. Premières notions de grammaire, (le substantif, le verbe actif, autres espèces de mots, la construction de la phrase). Premiers éléments du vocabulaire usuel?* „Nun, doch wohl für den Lehrer," höre ich schon den Leser sagen. Aber gleich darauf folgt: *Exercez l'oreille et l'œil! Apprenez le français et comparez avec l'allemand! Apprenez la grammaire en étudiant le texte! Avancez vite! Répétez toujours!* — Auch für die Lehrer? Dann folgt die *Table des Matières* nach *trimestres* geordnet. Diese ist meist französisch geschrieben, aber immer wieder drängt sich deutsch ein, wohl mit Rücksicht auf die deutschen grammatischen Bezeichnungen? Da fragt man sich doch: Was soll dieser Mischmasch? Und mit welcher Seite soll der unerfahrene Lehrer, der nach Ansicht des Verfassers fast ebenso dumm sein muss wie der Schüler, anfangen? Mit Seite VII oder mit Seite 1?

Auf Seite 1 finden wir zunächst das Alphabet und zwar a) *Les minuscules* in Schreibschrift. Der Verfasser weiss offenbar, dass heutzutage — auch wo es gar nicht mehr angebracht ist — der Leseunterricht mit der Schreibschrift beginnt, weil immer noch die Schreiblesemethode angewandt wird. Und wenn man diese Methode befolgt, hat das auch seine Berechtigung und seinen guten Grund. Die meisten Fibeln sind aber dann noch so eingerichtet, dass aus einem Normalworte der L a u t entwickelt wird. Obgleich der Verfasser offenbar auch die Normalwörtermethode kennt — er wendet sie hier und da an — verfährt er auf den ersten Seiten n i c h t darnach. Normalwörter sind auch hier und zwar alphabetisch geordnet: darnach scheint es, dass man aus diesen geschriebenen Wörtern nicht den ersten L a u t, sondern den ersten B u c h s t a b e n entwickeln soll. Da nun die Sextaner doch schon die lateinische Schreibschrift kennen und fliessend lateinisch schreiben können, so sieht man den Zweck der Uebung nicht ein. Auch der erfahrenste Lehrer steht hier vor einem Rätsel. Was soll er mit diesen Normalwörtern anfangen? Handelt es sich darum, dass die Kinder die Buchstabenformen lernen sollen, so sind sie überflüssig. Oder soll das Kind durch Vor- und Nachsprechen sich diese Wörter in ihrer Aussprache und zugleich in der Schrift aneignen? Dann

sind die Normalwörter sehr schlecht gewählt. Aber das ist ja auch der oberste Grundsatz des Verfassers, der in dem ganzen Buche durchgeführt ist: Nur kein systematisches Verfahren! Alles plan- und regellos! Unter diesen Wörtern findet sich sogar gleich ein englisches Lehnwort *whist* neben einem deutschen *wag(g)on,* und die beiden Wörter *axe* und *six* stehen nebeneinander, trotzdem der zu entwickelnde Buchstabe (oder Laut?) hier eine verschiedene Geltung hat. Auch diese Normalwörter leiden also an demselben Mangel, den die deutschen Fibeln aufweisen: Das Normalwort soll von Rechts wegen mit dem Laut anfangen, der entwickelt werden soll; aber wo findet man denn ein Wort, das mit einem kleinen *x* beginnt? Im Französischen könnte man, da hier die Substantive mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben werden, noch einige finden, die aber selbst dieser Verfasser den Anfängern vorzusetzen sich gescheut hat, im Deutschen wird man vergeblich darnach suchen. Bei 25 fällt dann der Verfasser wieder aus der Rolle. Dort liest man: *y (igrec), yeux.* Während bei den übrigen Buchstaben die Namen fehlen, muss hier die französische Bezeichnung sofort auftreten. Der Schüler wird also *yeux* lesen = *igreceux.* Aber der Verfasser wird ja einwenden, dass der Lehrer dazu da sei, solche Fehler zu verhüten, da er doch die Weisheit dieser Normalwörtermethode verstehen wird. Ich hege aber doch Zweifel, ob jeder akademisch gebildete Anfänger die elementaren Lehrmethoden so genau kennt. Oder denkt der Verfasser ganz richtig, dass für solchen elementaren Unterricht auch Elementarlehrer angestellt werden sollen? Hinter *il(s)* steht dann in Klammer *elle(s).* Was soll das nun wieder?

Auf Seite 2 lernt der Schüler die grossen Anfangsbuchstaben ebenfalls nach der Normalwörtermethode kennen. Das ist wichtig! Denn es wäre doch eine furchtbare Blamage für den Schüler und den Lehrer und für die ganze Schule, wenn in französischer Schrift die deutsch-lateinische Form des *T* gefunden würde!

Seite 3 bringt: c. *Exercices divers:* Akzente und Apostroph, stummes *e* und *es,* Aussprache von *c, qu, k, j, g, ch,* und die Nasalvokale. Die Nasalvokale sind beim erstmaligen Auftreten unterstrichen; aber damit die Sache regellos wird, ist in Urb a i n und Quent i n der Nasalvokal beidemal unterstrichen, der Nasalvokal ã in Qu*en*tin auch noch durch eine unterbrochene Linie. Dies wohl wieder, damit die Sache recht plan- und regellos aussehe. Dann folgen die Namen der ersten sechs Zahlen und drei kleine Sätze. Der Lehrer wird natürlich dafür sorgen, dass der kleine Sextaner auch lernt, was die Wörter *Othon* und *Quentin* bezeichnen.

Seite 4 enthält *cent mots français.* Unter dieser Unterschrift steht dann kleingedruckt: *Fermez vos livres! Ecoutez (traduisez,*

imitez) les mots! Ouvrez vos livres et lisez, in einer Fussnote die Bühnenanweisung: „Zunächst durch den Lehrer zu erklären; vgl. *Begleitwort.*" Dann folgen in bunter Reihenfolge die 100 Wörter; da aber *minéral* zweimal vorkommt, sind es nur 99. Man sucht vergeblich nach einem Prinzip für die Anordnung der Wörter. Wenn man meint, eins gefunden zu haben, wird es sofort wieder durchbrochen. Aber ich glaube, der Verfasser würde es als eine Beleidigung ansehen, wenn man ihm nachweisen könnte, dass er auf irgend einer Seite planvoll und zielbewusst vorgegangen wäre. Man merkt überall, dass er diesen Verdacht ängstlich zu vermeiden bestrebt ist. Alles muss so aussehen, als wenn es eben aus dem Würfelbecher herausgeschüttelt wäre! Unter diesen Wörtern einige kleinste Satzgebilde mit *voilà.*

Auf Seite 5: *Premier tableau. Neuf petites phrases françaises.* Diese Seite muss man sehen, und man wird über die pädagogische Geschicklichkeit des Verfassers staunen! Das Bild zeigt in vier Reihen je drei Felder, in dem ersten und letzten jeder Reihe ein Bild, in dem mittleren die Sätze. Offenbar ist hier die Normalsatzmethode in Verbindung mit der Anschauungsmethode verwendet. Man soll nach Jacotot'scher Methode die fettgedruckten Substantiva aus einem Satze gewinnen. Ja, ja, der Verfasser kennt und benutzt alle Methoden — aber er benutzt sie alle verkehrt. Man kann hier so recht sehen, was für Unheil der elende Methodenstreit in den Köpfen harmloser Menschen anrichtet. Aber der Verfasser setzt bei seinen akademischen Lehrern offenbar die Kenntnis aller dieser Methoden nicht voraus. Die auf diese schlaue Weise gewonnenen Wörter werden dann in Wortkomplexen und kleinsten Sätzen wieder verwertet (Stufe der Anwendung).

Der Leser merkt schon an diesem *tableau,* dass der Verfasser keine Ahnung vom fremdsprachlichen Anschauungsunterricht hat. Aber tue ich damit dem Verfasser am Ende unrecht? Es soll wahrscheinlich hier gar kein Anschauungsunterricht getrieben werden. Nach dem Begleitwort p. 11 sollen „diese Bilder ‚fast' mehr der Ermunterung und Anspornung als der Anschauung dienen. Diese unschuldigen Bildchen, die gewiss manchen Gestrengen beim ersten Oeffnen des Buches erschreckt haben, sollen andererseits wiederum einen Prüfstein dafür abgeben, ob jemand sich frei fühlt vom toten Formalismus, und ob er den Jüngsten ernsthaft jenen heiteren Betrieb gönnt, welcher schon den halben Sieg über allerlei Schwierigkeiten bedeutet. Wie weit durch die Bildchen eine beschränkte Zahl von französischen Wörtern gewissermassen als Lektüre im ersten Unterricht heraustreten soll, wie diese als Musterwörter und Gedächtnisstützen ganze Reihen erschliessen und festlegen können und die Ausspracheübungen zu erleichtern bestimmt

sind, das ergibt sich beim ersten Blättern.“ Merkt es euch also, ihr alten Lehrer, die ihr noch meint, der Lehrer sei da, um zu unterrichten, und ihr jungen Lehrer, die ihr mit Weisheit vollgepfropft von der Universität kommt: Es sei denn, dass ihr euch umkehret und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht in die alleinseligmachende Reform kommen. Wer sich nun selbst erniedrigt, wie ein Kind, der ist der Grösste in der Reform. Wenn sich aber unser Verfasser in den modernen Kinderstuben etwas besser umgesehen hätte, wenn er all die künstlerisch ausgestatteten Bilderbücher, die unsere Kinder vom 3. bis 6. Lebensjahr zerreissen, gesehen hätte, dann würde er es nicht wagen, neunjährigen Knaben und Mädchen diese kleinen Bildchen als „Ermunterung“ vorzusetzen. Solche Bildchen sieht ein neunjähriges Kind überhaupt nicht mehr an — wenn es nicht muss. Und soll es sich unter dem Worte *cheval* etwa immer das Bild der Fricke'schen Fibel vorstellen? Schauerlicher Gedanke! Zu „Ecksteinen“ nimmt man sonst doch wohl die besten Steine? Ich bin fest überzeugt, dass mancher Sextaner aus dem Kopfe bessere Bildchen zutage fördern wird. Selbst in den Idiotenanstalten ist man mit solchen Anschauungsbildern nicht zufrieden.

Auf Seite 6 folgt eine zweite Tafel: *Second tableau. Les couleurs.* Sie zeigt in den acht Eckfeldern der vier Reihen 1. die deutsche und die französische Fahne (farbig), 2. Löwe und Bär, 3. Pferd und Esel, 4. einen Baum, der nach der beigefügten Eichel ganz sicher eine Eiche vorstellen soll, und eine Fichte, und in den Mittelfeldern wieder dazu passende Sätze. Aus den obersten farbigen „Ecksteinen“ werden ja die Jungen die Farben: *noir, bleu, blanc, rouge* herausfinden. Wie sie es bei den andern nicht farbigen Bildern machen, bleibt ihr und des Verfassers Geheimnis. Letzterer wird einwenden: sie wissen aber doch ganz sicher, dass ein Bär braun und ein Esel grau ist. Aber da das Pferd *rouge ou brun, noir, gris ou blanc* ist (*ou* = lat. *sive* oder *aut?*), so wüsste ich auch nicht, wie der Verfasser es hätte anstellen sollen — wenn er nicht etwa ein scheckiges Pferd darstellen wollte, und das wäre dann eben nicht *rouge ou brun, noir, gris ou blanc* gewesen, sondern eben scheckig! Aber, Scherz bei Seite: es soll mittels dieser beiden Bilder (Pferd und Esel) auch nur die Farbe *gris* gewonnen werden, wie aus dem Fettdruck zu ersehen. Aber dann schwebt ja wieder das Pferd in der Luft! Oder vielleicht so: Der Satz: *Le cheval est rouge ou brun, noir, gris ou blanc* ist wohl schon Stufe der Anwendung? Die übrigen gewonnenen Bezeichnungen werden aber erst unter dem Bilde in kleinen Sätzen angewendet. O, welche Fülle der Weisheit!

Auf Seite 7: *Répétition.* Der Verfasser weiss eben alles, er

kennt auch den alten Satz: *repetitio est mater studiorum.* Diese Seite bringt in „wogendem Schwall und wiederholtem Anprall“ die früher gelernten, nein, gelesenen Wörter und zwar in zwei Gruppen: a) *Substantiva,* b) *Exercices de prononciation,* (in einer Fussnote: „Vergl. die späteren ausgedehnteren Uebungen Nr. (13, 26) 27, 33, 36, 50).“ Man fragt sich unwillkürlich, wozu dieser Wechsel auf die Zukunft? Und für wen ist diese Anweisung? Für den Lehrer oder für den Schüler?

Auf Seite 8: *Troisième tableau: Hommes, animaux, plantes.* Die Tafel zeigt diesmal 15 kleine Bilder, unter diesen 9 alte. Auch dieselben Bilder müssen immer wiederkehren: sie sollen ja als Ecksteine den ganzen Bau tragen. Die Druckerschwärze kostet ja in Danzig nicht viel, die Farben wohl mehr? Bei dieser Tafel hat sich der Verfasser offenbar den *Orbis pictus* des Comenius zum Vorbilde genommen. Ja, ja, der Verfasser kennt auch diese Methode — aber auch diese braucht er wieder falsch. Man höre nur: Unter dem ersten Bilde, das den Vater vorstellen soll, steht richtig: *le père,* darunter in Klammern *(les parents)*; unter dem rechten Ecksteine, das die Mutter darstellen soll: *la mère* und darunter wieder in Klammern *(les parents)*; unter dem zweiten Bilde, das einen Knaben (*Charles* auf dem ersten *tableau*) darstellt: *le fils,* darunter in Klammern *(le garçon)*; daneben ein Mädchen (auf dem ersten *tableau Marie*): *la fille,* darunter in Klammern *(la fille)*; *la fille* soll einmal das „Mädchen“, das andere Mal „Tochter“ heissen — oder umgekehrt; über diesen beiden Bildern: *la famille* und ganz unter denselben: *les enfants.* Man hat also hier die ganze Familie: Vater und Mutter (die Eltern), Sohn und Tochter (Knabe und Mädchen, also die Kinder) beisammen. Kann man es schlauer anfangen? O heiliger Comenius! Wenn Du wieder aufstündest und mit ansehen könntest, wie man hier Deinen genial erdachten *Orbis pictus* schändet! Die Bilder sind nicht besser als die früheren. In der ärmsten Köhlerhütte finden sich bessere. Aber diese Fibel ist eben für die „Aermsten der Armen“, für die unerfahrenen akademischen Oberlehrer und Professoren und für die unglücklichen Kinder der besseren Familien des 20. Jahrhunderts gemacht.

Auf Seite 9 werden die bis jetzt schon so oft gelesenen Wörter nochmals vorgeführt: der „wiederholte Anprall“. Ebenso auf S. 10 in kleinen Sätzen. Nr. 12 bringt wieder eine *Répétition* nach folgenden Gruppen geordnet: a) *Exercices de prononciation,* b) das stumme (und das dumpfe) *e,* c) stumme Konsonanten (*s, x, t, d*), d) Binden oder Hinüberlesen (hierzu wieder die Bühnenanweisung für den Lehrer oder für den Schüler: „Die richtige Satzbindung (oder die Einteilung nach Satztakten) ist von vornherein bei der

Einübung der Sätze möglichst durchzuführen."), e) Substantiva, wieder die bekannten in neuer Mischung. Dann folgen ganz vorsichtig einige grammatische Belehrungen, natürlich nur in Musterbeispielen: Nominativ, Akkusativ, Genitiv, Plural der Substantiva, Plural der Adjektiva, Verba, Plural der Verben, Infinitive, Femininum und auf Seite 14: *Questions et Réponses.* Hier ist eine Tafel beachtenswert, weil die Anfangsworte der Antworten in Fächern vor den Fragen angegeben sind. Der Schüler hat also rein mechanisch statt der Fragewörter das betreffende Substantiv einzusetzen. Wer lacht da? Der Verfasser hat ganz recht! Wie kann ich eine der ominösen W.-Fragen stellen, wenn ich nicht voraussetze, dass der Schüler die Antwort geben kann, die ich haben will? Wenn ich frage: Wer hat Amerika entdeckt? dann setze ich doch schon voraus, dass der Schüler die Antwort weiss. Wenn er sie nicht weiss, muss ich sie ihm schon sagen, wenn ich überhaupt will, dass er eine Antwort gibt. Und solches Frage- und Antwortspiel gebrauchen die Reformer ja täglich in ihren geistreichen Uebungen. Aber wenn man nun meint, der Verfasser habe wirklich die vernünftige Absicht gehabt, dann irrt man sich, wie aus dem zweiten Beispiel ersichtlich. Hier steht als Stichwort: *cheval.* Die Frage heisst: *Que fait le cheval?* Was soll der Junge nun antworten: *le cheval — ?* Ich bin fest überzeugt, der Verfasser hat das absichtlich getan, damit man ihm nicht vorwerfen kann, er habe hier eine ganz vernünftige Anordnung getroffen. Nein, überall wo man glaubt, Plan, Regel, System, Prinzip zu finden, macht er einem schleunigst einen Strich durch die Rechnung. So leicht lässt er sich nicht fassen! Aber ob der Verfasser der Ansicht ist, dass der Lehrer, auch der unerfahrenste Elementarlehrer, nicht imstande ist, solche Fragen und Antworten selbst zu bilden? Oder ist das Buch wieder für den häuslichen Gebrauch des Schülers bestimmt? Wenn ich überhaupt nur erst wüsste, für wen der Verfasser sein „Lesebuch" geschrieben hat. Aber tun wir dem Verfasser nicht wieder unrecht: er nennt sein Buch selbst ein Lesebuch, und es soll Seite für Seite („in wogendem Schwall und wiederholtem Anprall") gelesen werden. Der Aneignungsprozess vollzieht sich dann bei dem Schüler durch das ewige Wiederkäuen ganz von selbst, ja, der Schüler soll ja gar nicht merken, dass er etwas lernt oder erarbeitet, das ist ja die Hauptsache! Ich fürchte nur, unsere Kinder werden auf diese Weise wirklich Wiederkäuer.

Nach diesen Proben wird der Leser, hoffe ich, nicht mehr verlangen, dass ich das Buch Seite für Seite bespreche. Ich fürchte, ich habe die Geduld des Lesers schon zu sehr in Anspruch genommen, und er wird im stillen meine Ausdauer bewundern. Aber

es gilt hier, ein solches Machwerk ein für allemal unschädlich zu machen, da es wirklich eine Gefahr für den gesunden Sinn der Kinder ist. Es sei mir daher gestattet, nur noch einzelne Seiten, die auf des Verfassers Methodenbrei ein grelles Schlaglicht werfen, hier kurz zu besprechen.

Auf Seite 17 werden *Deux cents mots français* wieder in neuer Mischung aufgeführt. Wenn man also nach des Verfassers Rezept jeden Tag eine Seite des Buches eine Stunde lang „liest", hat man in 17 Tagen den Schülern 200 Vokabeln beigebracht — oder auch nicht. Und wenn es nicht wäre, das schadet auch nicht: „in wogendem Schwall" kommen sie immer wieder und zuletzt müssen sie doch auf dem öden Gehirnstrande des Sextaners haften bleiben — er mag wollen oder nicht. Das ist der berühmte Trichter des 20. Jahrhunderts!

Seite 19: *En classe.* Obgleich der Schüler täglich in der Klasse sitzt und alle Dinge *in natura* vor sich hat, muss hier doch noch ein Bild helfen, natürlich nur zur Ermunterung, das aber als Anschauungsbild nicht zu gebrauchen ist, trotzdem die beigefügten Namen dazu herauszufordern scheinen. Auf welche Dinge allerdings sich die Namen beziehen, kann einer, der die französischen Namen dafür nicht kennt, nicht wissen, der Schüler aber ganz sicher nicht. Ist dieses Bild also für den Lehrer?

Auf Seite 22: *Les parties du corps* ist ein Jüngling in Badehose abgebildet, *pardon,* es ist ein Athlet oder vielmehr ein Turner, denn er steht vor einem Springseil. Die beigefügten Namen müssen aber die grösste Verwirrung anrichten, da sie die Körperteile nicht immer treffen, z. B. auf die rechte Hand weist: *la main droite,* auf die linke: *les doigts.* Aber wozu ist denn der Lehrer da? Soll denn der gar nichts zu tun haben?

Auf Seite 23 muss zur Einübung der Zahlen 1—12 das dumme Kinderverschen *Un, deux, trois* etc. herhalten. Daneben ein Kirschenzweig, aber zum Unterschied von Rossmann-Schmidt, *Lehrbuch der französischen Sprache,* p. 15 nur mit zwei Kirschen! Sollten wir hier den Verfasser auf einem Plagiat ertappen? Und sollte er schon meine Rezension des Rossmann-Schmidt gelesen haben? Rossmann-Schmidt entwickelt die Zahlenreihe von 1—12 an sieben Kirschen, er hat aber, wenn er nicht ausreichen sollte, noch elf Blätter und einen Stengel zur Verfügung — Fricke kann es besser, er macht es mit zwei Kirschen und zwei Blättern. Oder habe ich den Verfasser hier wieder nicht recht begriffen? So wird es sein. Unter dem Bilde steht ja deutlich gedruckt: *la cerise;* es soll also nur dies Wort gewonnen werden. Aber wozu dann zwei Kirschen? O heiliger Comenius!

Seite 25 bringt wieder ein schönes *tableau:* in sechs Feldern:

Kanone, Trompete, Trommel, Säbel, Soldat, Kaserne, Offizier. Das Bild dient wohl auch nur zur Erheiterung.

Seite 26—29 Fibelblätter mit Bildern von Normalwörtern. Hier werden die Bilder wiederholt „in wiederholtem Anprall". S. 30 und 31 *Exercices mixtes*, einigermassen nach Gruppen geordnet — „in wogendem Schwall" . . .

Seite 36 und 37 zwei Briefe, die wirkliche Faksimilien sind oder doch sein sollen. Philippe schreibt noch recht schlecht, er hätte lieber Linien ziehen sollen. Georges schreibt bedeutend besser, noch besser aber in dem Briefe S. 68 und 69. Solche Briefe müssen jetzt in jedem reformerischen Lesebuch enthalten sein als Vorbereitung auf den internationalen Schülerbriefwechsel. Man denke nur die Blamage, wenn der Schüler hinter der Zahl des Datums einen Punkt machte oder ein falsches T schriebe oder nach der Anrede einen Punkt setzte, wie der Philippe das wohl nur zum abschreckenden Beispiel getan hat! Ganz Deutschland wäre ja blamiert und wie sollten die Schüler eine französisch-deutsche Entente bewerkstelligen, wenn sie sich als solch rohe, ungebildete Barbaren entpuppten!

Ein grösseres Sammelsurium als dieses Machwerk ist mir noch nicht vorgekommen! Wohin treibt unsere neuere Pädagogik?!

Rastenburg. Clodius.

Zeitschriftenschau.

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. LIX. Jahrg. 1905. Seite 85—88. G. Budde, *Zur Reform des fremdsprachlichen Extemporales.* B. glaubt, dass dem fremdsprachlichen Extemporale seine Schrecken immer noch nicht genommen sind. Das Extemporale sei als eine den anderen Uebungen des Unterrichts gleichwertige und nicht als eine Extraleistung anzusehen, die festen Termine für dasselbe seien methodisch unhaltbar. In der Praxis wird sich aber an der Festlegung der Termine kaum etwas ändern lassen. Eine Milderung der Extemporalenot ist erreichbar, wenn die Aufgaben nicht zu schwer gestellt werden, und wenn z. B. im neusprachlichen Unterricht Extemporale und Diktat abwechseln. — S. 129—137. Plœtz-Kares, *Kurzer Lehrgang der französischen Sprache.* Ausgabe E. 1. *Elementarbuch,* 2. Aufl. 1904. 2. *Uebungsbuch,* 1905. „Diese Neubearbeitung E weist neben den schon längst anerkannten Vorzügen der älteren Ausgaben eine Reihe von Verbesserungen auf.“ G. Reinecke. — Breymann, *Französisches Lese- und Uebungsbuch für Gymnasien.* 4. Aufl. „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen.“ „Das Rechte getroffen.“ „Was die Reform . . . verdammt hat, ist alles nach und nach wieder siegreich an die Oberfläche getreten.“ M. Banner. — *Molière, Le Misanthrope. Analyse, étude et commentaire* par H. Bernard. „Eine Frucht gewissenhafter und gründlicher Arbeit.“ E. Meyer. — S. 290—298. Unruh, *Sammlung französischer Gedichte.* „Umsicht und Gründlichkeit verdienen volle Anerkennung.“ W. Thamhayn. — S. 356 f. G. Budde, *Bildung und Fertigkeit.* „Die Aufsätze verdienen die weiteste Beachtung, besonders in den Kreisen der jüngeren Lehrer.“ J. Ruska. — S. 419—431. K. Schiewelbein, *Die für die Schule wichtigen französischen Synonyma.* „Enthält als Lernbuch zu viel, als Nachschlagebuch gut zu brauchen.“ O. Josupeit. — Fuchs, *Anthologie des prosateurs français.* „Sehr geeignet, das Interesse für die französische Literatur zu wecken.“ G. Budde. — Plate-Kares, *Englisches Unterrichtswerk.* II. Teil. Neu bearbeitet von G. Tanger. „Tief greifende Veränderungen.“ „Tüchtige, gewissenhafte Arbeit.“ „Besonders für Realschulen und Realgymnasien aufs wärmste empfohlen.“ R. Voigt. — S. 449

bis 457. A. Kullmann, *Anschauung und Sprache als Erkenntnismittel.* K. fordert einen klareren und systematischeren Lehrbetrieb im deutschen Unterricht und weist ihm die stilistische, logische und grammatische Ausbildung der Schüler zu. Er verkennt die Bedeutung der Grammatik für den fremdsprachlichen Unterricht, in dem sie ein wichtiges, unentbehrliches Hilfsmittel ist. Bei der Erlernung der Muttersprache, die auf dem Wege praktischer Uebung vor sich geht, spielt die Grammatik nur eine Nebenrolle. Anders ist es mit der Stilistik, die namentlich für den freien Gebrauch einer Sprache in Betracht kommt. Den logischen Bau eines Sprachsystems aber erkennen die Schüler am besten, wenn sie eine fremde Sprache mit Hilfe der Grammatik erlernen, die auf solche Weise einen doppelten Zweck erfüllt, einen praktischen und einen wissenschaftlichen. Im deutschen Unterricht unserer höheren Schulen ist es daher durchaus nicht notwendig, die Grammatik in den Vordergrund zu stellen, und es würde auch für Lehrer und Schüler sehr unerquicklich sein. Die Klagen, die man hin und wieder darüber hört, dass wir die Grammatik nicht an der Muttersprache lernen, sind unbegründet und beruhen auf mangelhafter Sachkenntnis. — S. 457—471. J. Baar, *Die logische Ausbildung auf den Gymnasien.* Neben anderen Uebungen im Denken spricht B. besonders von der sprachlich-logischen Schulung, der er eine grosse Wichtigkeit beimisst. — S. 526 ff. Beyer und Passy, *Elementarbuch des gesprochenen Französisch.* 2. Aufl. „Jedem, der nicht zu den Extremreformern sich rechnet, wird eine unbedingte Billigung des Buches trotz seiner mancherlei Vorzüge unmöglich sein.“ — G. Stier, *Kleine Syntax der französischen Sprache.* „Ausserordentlich brauchbar.“ M. Banner. — S. 536 f. *Histoire de la Révolution française.* Annotée par G. Steinmüller. F. J. Wershoven stellt fest, dass St. vieles aus seiner Ausgabe der *Histoire de la Révolution française* wörtlich abgedruckt hat. — S. 643 ff. G. Budde, *Münch's Stellung zur neusprachlichen Reformbewegung.* B. wendet sich sehr entschieden gegen die Forderung eines wesentlich technisch übenden Betriebes im neusprachlichen Unterricht an den Gymnasien. — S. 665 ff. Vischer, *Shakespeare-Vorträge.* „Angelegentlich empfohlen.“ L. Zürn.

Torgau. F. Baumann.

Zeitschrift für das Realschulwesen. Heft 5. Abhandlungen. *Zur Abschaffung der fremdsprachlichen Hausarbeiten.* Von Prof. Weyde. 2 S. Verfasser ist für die Beibehaltung der fremdsprachlichen Hausarbeiten in jetziger Anzahl und schlägt vor, dass die Lehrer der fremden Sprachen, welche stark besuchte Klassen zu unterrichten haben, durch Abnahme der Pflichtstunden

entschädigt werden. — *Zu tant soit peu.* Von Prof. Subak. 3 S. Die Festschrift der *Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen* zu Tobler's 70. Geburtstage enthält auch eine syntaktische Untersuchung G. Ebeling's über *tant soit peu.* Verfasser beweist Ebeling entgegen, der die Ausdrucksweise als Kreuzung von *(tant . . . que =) tant* . . . . Hauptsatz + Konzessivsatz . . . . Hauptsatz erklärt, dass *tant* ein Elativindex ist, und dass man es mit einer heute allerdings bis auf die geringen Reste, — die er zitiert —, wieder verschwundenen Bildung einer Konjunktion zu tun hat. — Beurteilungen. Aus der *Bibliotheca Romanica* werden die Bände I—X für Erwachsene, aber nicht für Schulen (wegen der Kleinheit der Typen) von A. Bechtel empfohlen. — Deutschbein, *Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch.* Von J. Resch als äusserst brauchbares Lehrmittel bestens empfohlen. — Heft 6. Abhandlungen. 1. *Ein Referat über den IX. deutsch-österreichischen Mittelschultag in Wien. 9.—11. April 1906.* 2. *Das Mittelschulwesen in Oesterreich heute und vor sechs Jahren.* Von Prof. Ernst Kaller. Statistische Betrachtungen, betreffend die Lehrpersonen und die Frequenz der deutschen Mittelschulen in Oesterreich. 3. *Zur französisch-deutschen Terminologie des Automobilismus.* Von A. Bechtel. Da die Wörterbücher den Suchenden auf dem Gebiete des Automobilismus häufig im Stiche lassen, so hat sich Verfasser mit der betreffenden Terminologie vertraut gemacht und bietet auf $2^1/_2$ Seiten eine doppelsprachige Liste (Französisch-Deutsch) der hauptsächlichsten Benennungen des Automobilwesens. Anlass dazu gab ihm der Besuch der VI. Internationalen Automobilausstellung in Wien. — Besprechungen. Breymann's *Neusprachliche Reformliteratur*, 3. Heft, wird von A. Bechtel empfohlen. — Kron, *English Letter-Writer.* Empfohlen von Gerhard Schatzmann. — Heft 7. Abhandlungen. *Bericht über den IX. deutsch-österreichischen Mittelschultag in Wien.* Schluss. — Besprechungen. Dr. Hans Borbein, *Die mögliche Arbeitsleistung der Neuphilologen.* Vortrag, gehalten auf dem XI. Neuphilologentage in Köln. Rezensent J. Resch stimmt den Vorschlägen des Vortragenden, die auf Trennung der Romanistik und Anglistik hinausgehen, vollkommen bei und sagt zum Schlusse: „Doch wenn der Vortragende glaubt, durch diese Massregel auch einen entscheidenden Einfluss auf die Sprechfertigkeit der Schüler ausüben zu können, so geht er wohl einer Enttäuschung entgegen. Für die Erreichung des Sprachzieles ist einzig ausschlaggebend das Ausmass der Uebung, das auf den einzelnen Schüler entfällt; dies kann aber beim klassenmässigen Unterricht nie so gross werden, dass etwas Nennenswertes darin erreicht werden könnte. Wenn einzelne Schüler es in den lebenden

Sprachen trotzdem zu einer grösseren Fertigkeit bringen, so verdanken sie das gewiss mehr ausserhalb der Schule gelegenen Anlässen und Gelegenheiten als den Veranstaltungen der Schule." Es wäre gut, wenn die Reformer in Westdeutschland solche Stimmen öfters zu hören bekämen. — Dr. T. W. Thieme, *Neues und vollständiges Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache.* 18. Auflage, vollständig neu bearbeitet von Dr. Leon Kellner. II. Teil: Deutsch-Englisch. Empfohlen von A. B. — Friedr. Schmidt, *Short English Prosody for Use in Schools.* Schülern empfohlen von Gebhard Schatzmann.

Mährisch Ostrau. Alexander Winkler.

Modern Language Teaching. Vol. II, 1906 (Schluss). S. 129 bis 136: W. Osborne Brigstocke, *Corneille* (Zur Dreihundertjahrfeier seines Geburtstages). — S. 137 f.: Kirkman, *Curiosities in Translation.* Eine Anzahl unsinniger Uebersetzungen eines französischen Satzes aus englischen Examensarbeiten. — S. 138 bis 144: Walter Rippmann, *The Gentle Art of Translating Verse* bespricht eine Reihe falscher Uebersetzungen in dem *Dictionary of Quotations (German).* By Lilian Dalbiac. London, Sonnenschein 1906. — S. 144—148: R. J. Lloyd, *The Great Prehistoric Grammarians.* — S. 150—156: *Whitsun Week.* Bericht über den Besuch französischer Lehrer in England während der Pfingstwoche 1906. — S. 161—170: M. E. Sadler, *French Influences in English Education.* — S. 170—176: Lucy Harrison, *On the Cultivation of Literary Taste.* — S. 176 f.: W. Vietor, *Zu den 'Curiosities in Translation'* meint, dass die von Kirkman (s. o.) angeführten unsinnigen Uebersetzungen daher stammen, dass die Schüler, anstatt die Bedeutung eines fremdsprachlichen Satzes zu erfassen, gewohnt sind, denselben mehr oder weniger gedankenlos Wort für Wort mit Hilfe des Wörterbuchs in die Muttersprache zu übersetzen und umgekehrt, so dass sie allmählich den Eindruck empfangen 'that the words of a foreigner do not necessarily make sense'. Darum meint Vietor: „Fort mit dem Uebersetzen!" Dann aber auch: Fort mit der Mathematik! Fort mit Geschichte und Geographie! Fort mit allen andern Unterrichtsfächern! Denn es gibt bekanntlich Schüler, die den mathematischen Lehrsätzen keinen tieferen Sinn abzugewinnen vermögen, die die geschichtlichen Zusammenhänge nicht verstehen, sich in der Geographie nicht zurechtfinden usw. — S. 177—183: R. A. Williams, *A Grammar of the German Language.* Kritik von G. H. Clarke and C. J. Murray, *A Grammar of the German Language,* Cambridge 1906, die gegenüber den vorhandenen Grammatiken keinen Fortschritt, sondern eher einen Rückschritt darstellt. — S. 185 f.: *The Visit of*

our French Colleagues. — S. 186 f.: *Obituary: Richard John Lloyd.* — S. 188 f.: Emma S. Buchheim, *A Harrowing Tale* schickt voller Entrüstung einen brieflichen Bericht über eine Lehrerinnenprüfung in einer kleinen Stadt Deutschlands ein, bei der ihre Freundin in Französisch durchfiel, obwohl sie mehrere Monate in Frankreich zugebracht hatte. Die 'Schauergeschichte', aus der die Engländer von unseren deutschen 'Schulräten' eine ganz falsche Vorstellung gewinnen müssen, lautet wörtlich folgendermassen: „At 8. 30 A — came home. She had been from 8 a. m. to 8 p. m. at the exam., and the Schubrat has told her she has failed in French. This was the fourth day, and they had French orally. She only came on at 7 p. m. Six young ladies had to wait the whole day in a dark passage with only two chairs. When she came home she was so weak she could hardly stand, and cried awfully. Out of seven, three have failed already, and now they have another day of it, and she will be told for certain if she has failed or not. The exam. was supposed to last three days, and to-morrow will be the fifth day. A — is so utterly broken down that she can hardly move, and has to get up again at six to-morrow morning to be there at eight. The Schubrat is a young man of thirty, and more fit to be a lion-tamer at a zoological gardens than an examiner of young ladies, whom he treats more as brutes. The whole exam. seems a farce. A — failed because she didn't know two words which nobody could be expected to know, another is passed because the Schubrat asks questions and one of the Professors answers for her. The whole six of them sat in the corridor and cried they were so miserable and wretched. One couldn't say a word when she came on, she was crying so."

— S. 193—204: F. Dörr, *Some Problems of Modern Language Teaching.* Dieser Vortrag, den Dörr bei den Londoner Ferienkursen im Sommer 1906 gehalten hat, ist nicht inhaltlich, wohl aber formell interessant. Man kann ihn nämlich Wort für Wort ins Deutsche übersetzen und erhält dann korrekte deutsche Satzkonstruktionen und deutsche Redewendungen, der beste Beweis dafür, dass Dörr nicht, wie er sich einbildet, englisch, sondern deutsch gedacht und stillschweigend aus dem Deutschen ins Englische übersetzt hat. Man vergleiche z. B. folgende beliebig herausgegriffene Sätze:

„The question whether it is advisable to teach foreign languages or not I do not mean to raise" (S. 193).	Die Frage ob es ratsam ist, fremde Sprachen zu lehren oder nicht, gedenke ich nicht aufzuwerfen.
But just as a foreign language cannot in any way be to us what our own is, so is it impossible to us to learn a foreign language well be-before we have thorougly mastered our own (S. 195).	Aber gerade wie eine fremde Sprache für uns in keiner Weise das sein kann, was unsere eigene ist, so ist es uns unmöglich eine fremde Sprache gut zu lernen, ehe wir unsere eigene gründlich beherrscht haben.
A teacher who knows the foreign language well is not yet therefore a competent teacher.	Ein Lehrer der die fremde Sprache gut kennt, ist darum noch kein geeigneter Lehrer.
This, I am afraid, would be too da-*ring a break* with time-honoured tra-	Dies, fürchte ich, würde ein zu kühner Bruch mit altehrwürdigen Tradi-

ditions, although we have in Germany a type of schools — the Realschulen and Oberrealschulen — where only French and English are taught (S. 198).

I have apparently allowed myself to be led away from my immediate subject. But only apparently. In essence, I think, I have kept strictly within the limits of it. I am firmly convinced that there is no problem of modern language teaching of greater importance than that this teaching should lead to a better understanding and a closer union of the nations whose languages we are trying to master, and with whose literature and culture we are acquainting ourselves (S. 200).

tionen sein, obwohl wir in Deutschland einen Schultypus haben — die Realschulen und Oberrealschulen — in dem nur Französisch und Englisch gelehrt wird.

Ich habe mich scheinbar von meinem unmittelbaren Gegenstande ablenken lassen. Aber nur scheinbar. Im wesentlichen, glaube ich, habe ich mich streng innerhalb der Grenzen desselben gehalten. Ich bin fest überzeugt dass kein Problem des neusprachlichen Unterrichts von grösserer Tragweite ist, als, dass dieser Unterricht zu einem besseren Verständnis und einem engeren Zusammenschluss der Nationen führen soll, deren Sprache wir zu beherrschen versuchen und mit deren Literatur und Kultur wir uns bekannt machen.

Wenn das nicht *English made in Germany* ist! Dabei ist dieses deutschgedachte Englisch nicht einmal grammatisch korrekt, wie die oben gesperrten Stellen und einige weitere Beispiele zeigen: no one here would be willing to pay for it with the loss of our mother-tongue (S. 194) — when starting our children upon learning a foreign language (S. 197) — Carefully avoid places where you are sure to meet countrymen of yours (S. 203) etc. etc. — S. 204—207. F. B. Kirkman, *Recent Progress in Modern Language Instruction.* Vortrag bei der Jahresversammlung der *British Association* zu York über die Grundzüge der Reformmethode oder vielmehr der Reformmethoden, denn es gibt nach Kirkman deren mehrere: *good, bad and indifferent.* Manche die angeblich nach der neuen Methode unterrichten, haben ihre Grundprinzipien noch nicht einmal erfasst. Wie traurig! — S. 207—210: Hardress O'Grady, *German?* O'Grady widerlegt die Gründe die für die Bevorzugung des Französischen vor dem Deutschen in den englischen Schulen geltend gemacht werden und zeigt, dass die Erlernung des Deutschen gerade für die Engländer von der grössten Wichtigkeit ist. — S. 210—214: Walter Rippmann, *The Learning of Words.* R. betont die Wichtigkeit der Beherrschung des Wortschatzes der zu erlernenden fremden Sprache. Es muss zunächst ein beschränkter Wortschatz von etwa 1000 der gebräuchlichsten Wörter fest eingeprägt und durch beständige Wiederholung völlig zu eigen gemacht werden, ehe wir eine allmähliche systematische Erweiterung desselben vornehmen können. Ob nun dabei gerade der Gebrauch eines *Picture Vocabulary* sehr förderlich ist, möchte ich dahin gestellt sein lassen, und auch ein vom Schüler selbst an-

zulegendes systematisches Vokabular könnte nur dann von Nutzen sein, wenn es vom Lehrer genau korrigiert wird und nicht unnötige Fehlerquellen enthält. — S. 214—216: *The Equipment of the French Teacher.* — S. 216—219: *Holiday Courses: The Alliance Française.* — S. 219 f.: A. B. Edwards, *St. Servan. St. Malo.* — S. 225—228: Emile Faguet, *De l'enseignement supérieur en France.* — S. 229—241: Dörr, *The Reform Method and the Reform School.* Das Englisch ist so deutsch wie in dem oben erwähnten Vortrage und ebenso voll von grammatischen und stilistischen Fehlern; vgl. z. B.: or use some other out of the many expressions (S. 229) — we need only look at these, as the Reform Schools have as yet been only introduced into the Prussian system (Stellung von *only*! S. 235). — Of course we do not lose out of sight the importance etc. Wie Rippmann ein solches Englisch drucken kann, ist mir unbegreiflich. Und wie muss erst das Englisch der Reformschüler aussehen! Wenn dann Dörr weiterhin in seinem Vortrage (S. 231) das alberne Märchen wieder auftischt, dass der Grund, der Koschwitz und 'some of his friends' zur Gründung unserer *Zeitschrift* und zum Kampfe gegen die Reform veranlasste, hauptsächlich persönliche Antagonie gegen den einen oder andern Führer der Reform gewesen sei, so kann ich nur wiederholen, was bereits Koschwitz selbst (*Zeitschrift* II,61) auf diese Insinuationen geantwortet hat: „Der wunderliche Gedanke, dass jemand zur Austragung eines persönlichen Konfliktes gleich eine Zeitschrift gründet, kann wohl nur in dem Gehirn von Reformern keimen.“ Interessant aber ist es, dass Dörr mit seinen hochtönenden Phrasen über den Segen der Reform jetzt in England hausieren gehen muss, nachdem er in Deutschland nicht mehr ein so williges Publikum dafür findet wie früher. — 242—245: Hardress O'Grady, *A Criticism and Some Suggestions* bespricht einige Mängel der neusprachlichen Schulbücher, insbesondere auch die unpraktische Auswahl der Lektüre ohne Rücksicht auf die Schwierigkeit, und macht Vorschläge zur Abhilfe. — S. 249 f.: *Holiday Courses Impressions* (Tours—Honfleur Neuwied).

Königsberg. Max Kaluza.

Das Ende des Reformstreites.

Die totgesagten Reformer sind wieder auferstanden! So erscholl der Ruf im Juni 1906 durch die Lande und weckte die friedensseligen Gegner der Reform aus ihren Träumen. Sie fuhren entsetzt empor. Was will das werden? fragte man sich besorgt. Soll der Kampf von neuem beginnen? Sollen wir schon wieder in Sturm und Drang geraten, nachdem wir uns kaum von den Strapazen des Reformkrieges erholt haben? Der erste Schreck ging aber bald vorüber. Man bemerkte gar wohl, wie hohl und heiser die schon etwas eingerosteten Kriegstrompeten klangen, und es währte wohl nirgends sehr lange, bis man wieder die beruhigende Empfindung hatte, dass wir uns trotz alledem am Ende des Reformstreites befinden.

Der Anfang von diesem Ende liegt weit zurück. Wir finden ihn im Jahre 1901, als der Versuch, die neusprachliche Reformbewegung von der Schule auf die Universität auszudehnen, einen energischen Widerspruch fand, der durch die antireformerische Haltung des Breslauer Neuphilologentages bekräftigt wurde. Man begann allmählich immer mehr einzusehen, dass die Forderungen der extremen Reformer nicht allgemein in dem Sprachunterricht unserer höheren Schulen Anwendung finden könnten. Was davon anzunehmen, was zu verwerfen sei, wurde seit jener Zeit von den Gegnern der Reform in eifriger, sorgsamer Arbeit festgestellt, und so ergab sich in den theoretischen Erörterungen als notwendiger, unausbleiblicher Ausgleich die vermittelnde Methode, in der sich die Vorzüge der alten und der neuen vereinigen, die auch schon in der Praxis vielfach geübt wurde und in der Folge immer mehr Boden gewonnen hat. Die vier Jahre 1902—1906 kann man die Zeit

der Friedensverhandlungen nennen, die den schier dreissigjährigen Krieg beendigen sollten. Und war man sich schon in Köln ein gutes Stück entgegengekommen, so durfte man in München den förmlichen Abschluss des Reformfriedens mit Zuversicht erwarten, in der Hauptstadt des Landes, wo immer eine vermittelnde Richtung geherrscht hatte, das, wie Breymann sagt, vor den gewagten methodischen Experimenten bewahrt blieb, welche anderwärts von tatenlustigen Heisssporneu zum Schaden der Schule unternommen wurden.

Diese Zuversicht zeigte sich auch in den einleitenden Begrüssungsreden, die den Münchener Verhandlungen vorausgingen, vor allem in der Rede des ersten Vorsitzenden. Prof. Breymann hob zunächst hervor, dass in Bayern „eine neueren Anschauungen Rechnung tragende Lehrordnung . . . für den Schulunterricht gewisse feste Normen aufstellte", und dass dies nach allgemeinem Urteil „zur Hebung des Unterrichts beigetragen hat". Er dankte der obersten bayerischen Schulbehörde mit den Worten Steinmüller's, „dass sie sich weder durch die Agitation der extremen Reformer noch durch das Beispiel einzelner Schulverwaltungen hat beeinflussen lassen und uns so vor Schwankungen in der Methode und vor Ueberforderungen bewahrt hat."[1]) Ferner sprach Breymann mit gutem Humor von den „mächtigen Strömen bald einschmeichelnder, bald galliger Tinte", deren Extrakt er uns in seiner *Reformliteratur* gegeben hat, von „angepriesenen Heilmitteln", die man „verwundert betrachtete", von dem „fliegenden Provinzialschulrat", der von Ort zu Ort reisen sollte, um die Vortrefflichkeit der allerneusten Methode zu demonstrieren. Mit gerecht abwägendem Urteil gedachte er aber auch des Guten, das uns die Reform gebracht hat und das wir bewahren müssen, und drückte seine Freude darüber aus, dass die Sturm- und Drangperiode zu einem gewissen Abschluss gekommen zu sein scheine, dass das Verlangen nach ruhiger Arbeit immer entschiedener werde, und dass auch die verscheuchten Hochschullehrer sich wieder aus ihren Zelten herauswagen, in die sie sich vor den Stürmern und Drängern geflüchtet hatten. Daran schloss sich der Wunsch, dass die Münchener Verhandlungen ein weiterer Schritt auf

[1]) Es freut mich, hier darauf hinweisen zu können, dass ich bereits 1902 in meiner Schrift *Reform und Antireform* S. 43 ungefähr dasselbe gesagt habe.

dem Wege endgültiger Verständigung sein, dass Reformer und Antireformer sich endlich in die Arme fallen und reumütig bekennen möchten, dass keiner von beiden recht habe, da das Gute und Wahre in der Mitte liegt.

Diese trefflichen Worte des ersten Vorsitzenden werden hier noch einmal in Erinnerung gebracht, weil sie in hohem Grade allgemeine Beachtung verdienen. Sie kommen von einem Manne, der wie kein anderer unsere Fachliteratur mit staunenswertem Fleiss gesammelt und gesichtet, mit unantastbarer Objektivität (man vergleiche damit die öde Einseitigkeit gewisser Jahresberichte) geprüft und beurteilt hat. Er blickt auf einen Zeitraum von 28 Jahren zurück und auf mehr als 1200 Reformschriften, unter denen er neben vielen minderwertigen doch auch solche von dauerndem Wert gefunden hat, und spricht von der hohen Warte eines weit blickenden Beobachters ruhig und sicher, frei und unbefangen sein abschliessendes Urteil. Das mag manchen Reformern vielleicht nicht sehr gefallen, zumal sie gewöhnt sind, von hochstehenden Personen meist nur Angenehmes zu hören. Aber im allgemeinen Interesse müssen wir Prof. Breymann unendlich dankbar sein, dass er am rechten Orte das rechte Wort gesprochen hat.

Auch der Königl. bayerische Ministerialrat Schaetz wies in seiner Ansprache darauf hin, dass die schwierigen methodischen Fragen in Bayern zu einem vorläufigen Abschluss gediehen seien, nachdem man das neusprachliche Lehrprogramm in jahrelangen Bemühungen festgestellt habe. Geheimrat v. Sallwürck sieht in dem Wort „Vermittlung“ das Symptom der eingetretenen Beruhigung. „Man hat die Waffen gekreuzt, man reicht sich die Hände.“

Prof. Schweitzer sprach vom *bureau international* und von *Concordia*, aber nicht von der Methode. Daran erkennt man, dass der Methodenstreit zu Ende ist, und dass nur noch Friede und Eintracht herrschen soll. Geheimer Regierungsrat Münch, *last not least*, ist der Ansicht, man habe sich lange genug über die beste Methode gestritten, die Frage der Ausbildung der neusprachlichen Lehrer sei jetzt wichtiger. Das Ergebnis des Methodenstreites sei, dass nicht irgend eine ausschliessliche Methode vorgeschrieben werden könne, dass eine Reihe von Verschiedenheiten zulässig sei.

Wenn dieses Ergebnis auch negativ zu sein scheint, so

kann man doch nicht sagen, dass der ganze Methodenstreit unfruchtbar gewesen ist. Es war überhaupt nicht zu erwarten, dass eine bestimmte Methode positiv als die allein richtige erwiesen werden würde. Die Reformer haben allerdings geglaubt, dass es so kommen würde, dass die direkte Methode „siegen", d. h. als allgemein gültig anerkannt werden würde, und die echten Heisssporne hoffen immer noch auf den „Sieg", wenn auch erst — in 25 Jahren! Sie nennen sich deshalb auch gern „Idealisten", um ihrer sehr realen Parteipolitik nebst persönlichem Interesse ein ansprechendes Aeussere zu geben, oder vielleicht noch mehr, um die Verlegenheit zu verbergen, die aus der Erkenntnis von Irrtümern entspringt, die man nicht gern eingestehen will. Wer vom Wesen der Sprache und der Spracherlernung eine klare Auffassung hat, wird sich über den Verlauf und das Ende des Streites nicht wundern.

Etwas Positives ist ohne Zweifel der von den Antireformern gelieferte Nachweis, dass die direkte Methode in ungetrübter Reinheit für den Sprachunterricht unserer höheren Schulen ungeeignet ist, und dass man eine mittlere Linie verfolgen muss. Die Zahl der Mittel und Wege, die der Sprachlehrer wählen kann, ist im einzelnen so gross, dass schliesslich jeder Lehrer nach seiner persönlichen Anlage im ganzen seine eigene Methode hat, wie jeder Mensch seine eigene Sprache. Die Bezeichnung „vermittelnde Methode" ist allerdings sehr unbestimmt, wie man ihr vorgeworfen hat, aber sie soll auch nur ausdrücken, dass man nach keiner Seite ins Extrem verfallen darf. Das ist der Form nach ein negatives, dem Inhalt nach aber ein positives Ergebnis des langen Kampfes. Ob man sich mehr nach rechts oder mehr nach links wendet, das hängt von der Befähigung des Lehrenden, besonders aber auch von der Art des vorgesetzten Zieles ab, das mehr praktischen oder mehr wissenschaftlichen Charakter haben kann. Diesen grundlegenden Unterschied, der doch mit Händen zu greifen ist, haben die Reformer nie erkennen oder wenigstens nie gelten lassen wollen, und das ist eine der schlimmsten Unklarheiten, durch die sie ihrem Parteiinteresse genützt, aber dem allgemeinen Interesse geschadet haben. Sonst hätte der Kampf nicht so lange dauern und nicht so heftig werden können. Die Antireformer haben zwar in negativer Richtung gearbeitet. Sie dürfen sich aber unter anderen auch d e n positiven Erfolg zuschreiben,

dass die allgemeine Auffassung vom Wesen der Spracherlernung durch ihre Arbeit geklärt und vertieft worden ist.

Die oben angeführten Aeusserungen deuten alle darauf hin, dass der Kampf jetzt zu Ende ist. Es war daher eine Aufgabe des *XII. Neuphilologentages*, diesen Stand der Dinge zum Ausdruck zu bringen, eine Aufgabe, die durch Steinmüller's Vortrag *Augenblicklicher Stand der neusprachlichen Reformbestrebungen* gelöst wurde. Darin finden wir eine Abrechnung, die das Ende einer Entwicklung bezeichnet, eine Abrechnung über das Plus und Minus der Reformbewegung: +8 und —5, d. h. acht allgemein anerkannte Vorteile und fünf zurückgewiesene Forderungen. Von seiten der Reformer ist diese „liebenswürdige“ Rechnung teils mit Dank quittiert, teils schroff abgelehnt worden. Man hat sich gefreut, dass der Reform mehr Plus als Minus zuerkannt wurde, oder man war entrüstet, dass manche extreme Forderungen nunmehr als endgültig beseitigt gelten sollen. Die Zahlen +8 und —5 dürfen nicht zu genau genommen werden, weil sich der Wert der einzelnen Posten schwer feststellen und vergleichen lässt, und weil man mit etwas weniger Liebenswürdigkeit wohl leicht etwas anderes herausrechnen könnte. Man braucht nur daran zu denken, dass die Reformer nicht nur neues Leben, sondern auch eine schädliche Unruhe in den Unterricht hineingebracht haben, dass sie der Lektüre nicht nur eine bessere Auswahl, sondern auch viele minderwertige Stoffe gegeben haben, dass sie den wissenschaftlichen Charakter des Unterrichts gefährdet und ohne Zweifel auch schon eine Verflachung der sprachlichen Bildung bewirkt haben. Wieweit das in Wirklichkeit geschehen ist, wird sich erst im Laufe der Jahre deutlicher zeigen. Die Gleichberechtigung der höheren Lehranstalten muss aber bald die Wirkung haben, dass sich der Sprachunterricht wieder mehr der wissenschaftlichen Seite zuwendet. Hätten die Reformer selbst mit weiser Beschränkung die rechten Grenzen für ihre Bestrebungen erkannt und bestimmt, hätten sie sich vor Uebertreibungen mehr gehütet, dann würde man ihnen bei der Abrechnung viel mehr Plus zubilligen können. Aber es gibt leider unter ihnen viele, die grundsätzlich nichts lernen und nichts vergessen zu wollen scheinen und sich jeder besseren Einsicht standhaft verschliessen.

Wenn wir auch den versöhnlich gestimmten Reformern

gern die Freude gönnen, dass man ihnen eine günstige Rechnung vorgelegt hat, und es nicht der Mühe wert ist, wie schon gesagt, im einzelnen nachzurechnen, so scheint es doch nötig, auf einzelne Punkte etwas näher einzugehen, die noch nicht genügend klargestellt sind oder überhaupt hervorgehoben zu werden verdienen.

Es ist z. B. bemerkenswert, dass man in München die böse, viel gescholtene Grammatik ganz verschont hat, obgleich ihr systematisches Studium, wie Steinmüller richtig bemerkte, mit der Hinübersetzung eng zusammengehört, die doch den Hauptgegenstand der Erörterungen bildete. Diese Verschonung darf wohl auch als ein erfreuliches Zeichen für die Beendigung des Methodenstreites angesehen werden.

Dass die erlangte Sprechfähigkeit nur für wenige Schüler praktischen Wert habe, will Münch nicht gelten lassen. Wenn es auch früher so gewesen sei, könne es doch in Zukunft ganz anders werden. Das Wachsen des internationalen Verkehrs hat in der Tat das Bedürfnis der Sprechfähigkeit gesteigert und wird es noch mehr steigern. Aber trotzdem ist anzunehmen, dass die Zahl der Personen, die nach dem Auslande reisen, immer verhältnismässig klein bleiben wird. Nur wer wiederholt oder regelmässig in diese Lage kommt, braucht die Beherrschung der fremden Sprache. Für diese Minderheit ist durch die Berlitz-Schulen genügend gesorgt. Die grosse Mehrzahl kann sich bei einem flüchtigen Besuch mit wenigen Brocken behelfen. Wie viele Fremde reisen in Deutschland, die keine Kenntnis der deutschen Sprache haben. Wie wenige Deutsche, die ihre Fahrt nach Italien unternehmen, mögen es wohl sein, die fähig sind, italienisch zu sprechen. Es bleibt jedem einzelnen überlassen, ob er sich durch das private Studium der italienischen Sprache mehr Freude und Genuss verschaffen will. Daher wird das allgemeine Ziel der Sprechfähigkeit im Schulunterricht mit Recht auch für die französische und die englische Sprache zurückgewiesen. Es genügt vollkommen, dass die Sprechübungen als ein wichtiges Unterrichtsmittel anerkannt sind, wodurch einzelnen Lehrern die Freiheit gegeben ist, sich bei vorhandener Neigung dieses Mittels mehr zu bedienen. Diese Auffassung findet man nicht nur im Nordosten, sondern auch im Südwesten unseres Vaterlandes, also gerade in der entgegengesetzten Ecke. Im Elsass z. B. soll von der Reform-

bewegung nur wenig zu verspüren gewesen sein. Man hat sich dort gewundert, dass sie so um sich greifen konnte. Man hat sogar in manchen Fällen das vermittelnde Lehrbuch von Gustav Plœtz wieder aufgegeben und ist zum alten Karl Plœtz zurückgekehrt. Daraus geht hervor, dass das Bedürfnis der Sprechfähigkeit auch in der Nähe der französischen Grenze nicht stark empfunden wird, wo man es am meisten erwarten sollte. Vom nationalen Standpunkt müsste man ferner wünschen, dass wir Deutschen (ausgenommen die Neuphilologen und andere, deren Beruf es erfordert) nicht allzusehr auf die Fähigkeit erpicht wären, uns fremder Sprachen zu bedienen. Wir sollten im Auslande lieber zuerst versuchen, mit unserer Muttersprache durchzukommen, wo es irgend möglich ist, z. B. in der Schweiz, und ihr Geltung und Achtung zu verschaffen. Es wird aber leider wohl noch lange dauern, bis wir auf unsere Sprache so stolz sind, wie die Franzosen und Engländer auf die ihrige, und bis wir selbst sie so schätzen und pflegen, wie es ihr gebührt. Wie lange werden wir uns noch schämen müssen, wenn sich Ausländer über unsere Fremdwörtersucht lustig machen! Erst kürzlich hat wieder ein französischer Professor sein Befremden über die Sprachverderbnis auf unseren Speisekarten und Ladenschildern geäussert. Daher hat es Herzog in München mit Recht als ein gefährliches Ziel bezeichnet, wenn die Reformer ihre Schüler dahin zu bringen suchen, dass sie in der fremden Sprache denken. Unsere Fähigkeit, Fremdes leicht und gern aufzunehmen, ist zwar gewissermassen eine Ueberlegenheit vor anderen Völkern, aber auch zugleich eine nationale Schwäche.

Den Hauptgegenstand des Steinmüller'schen Vortrages sowie der Diskussion bildete die interessante Frage des Hinübersetzens, das von den Reformern scharf bekämpft, aber allmählich in die meisten ihrer Lehrbücher wieder aufgenommen worden ist. Nur in der Theorie wird es immer noch verworfen. Das ist ein sehr bedeutsames Beispiel für die Entwicklung der Reformbewegung und für die von ihren Vorkämpfern befolgte Taktik. Der Sprachunterricht hat also schon wieder umkehren müssen, wenn nicht die grammatische Schulung und damit der wissenschaftliche Charakter des Unterrichts in Frage gestellt werden soll, wenn namentlich die Oberrealschulen ihre Gleichwertigkeit nachweisen sollen. Steinmüller glaubte annehmen

zu können, dass man des langen Methodenstreites müde sei und sich allerseits nach Ruhe und Frieden sehne, aber er hatte sich nach der einen Seite geirrt. Die extremen Reformer brannten vor Ungeduld, zum Angriff vorzugehen. Der Vorsitzende wollte die Diskussion aus praktischen Gründen aufschieben, aber die Reformer verlangten und erlangten sie sofort. Es war ein Moment lebhafter Spannung, es war eine Sensation — die Auferstehung der Totgeglaubten. Auch beim Lesen des Berichtes hat man diesen Eindruck. Daher glich die Diskussion zum grossen Teil auch mehr einer Theaterszene als einer Erörterung methodischer Dinge. Sachliches wurde von den Reformern wenig vorgebracht, noch weniger Beachtenswertes. Man suchte besonders die Wiederaufnahme des Hinübersetzens zu erklären und zu entschuldigen, ohne den starken Widerspruch zwischen Theorie und Praxis beseitigen zu können; man warnte vor der vermittelnden Methode und dergleichen mehr, was kein allgemeines Interesse beanspruchen kann. Worin Wendt die Gleichwertigkeit der Oberrealschulen mit den gelehrten Schulen finden will, das versteht man wirklich nicht. Was er darüber sagte, waren nur Redensarten, bei denen man sich nichts Bestimmtes denken kann. Hatte er in Breslau das wissenschaftliche Element sogar in der Ausbildung der Neuphilologen zurückdrängen wollen, so hätte er in München demselben Element für die Oberrealschulen mehr Raum geben müssen. Das war eine schwierige Lage, aus der er sich nur durch Aufwendung besonderer Hilfsmittel und rhetorischer Kraftausdrücke, die ihm der Zorn eingab, herausziehen zu können glaubte. *Hinc illae lacrimae!*

Um eine Operationsbasis zu gewinnen, befolgen die Reformer immer wieder die Taktik, dass sie sich auf die Fiktion stützen, als ob man von den Schülern dasjenige Uebersetzen verlange, das in Wirklichkeit eine Kunst ist, als ob sie etwa Musterübersetzungen von Shakespeare oder Byron liefern sollten. Das ist eine sehr unerfreuliche Erscheinung. Ebenso wird grundsätzlich übersehen, dass für das Hinübersetzen nicht ein ganz beliebiger, frei geschriebener, sondern ein besonders zubereiteter Text gegeben wird. Wenn etwa „der Ring meiner Mutter“ und „der Vater meiner Tante“ in solchen Uebungen vorkommen, dann werden die Schüler gewiss nicht „jedes zweite Wort im Wörterbuch nachschlagen“ müssen, sondern

sie werden jene Wörter schon gelernt haben. Das ist keine Geistesgymnastik und soll auch keine sein, sondern nur eine Uebung zur Befestigung der Vokabeln. Aber Verbalformen richtig aufzufassen und zu übersetzen, das ist mehr als mechanische Uebung des Gedächtnisses, das ist „geiststärkende Arbeit“, die erst im Laufe der Jahre zu sicherer Auffassung führt, das ist sprachlich-logische Schulung. Man bedenke nur, wie lange es dauert, bis die Schüler das Futurum Activi und das Praesens Passivi oder Adjektiv und Adverb mit Sicherheit unterscheiden können; dann wird man wissen, was sprachlich-logische Schulung bedeutet. Das lernen die Schüler aber am besten durch Uebersetzen, durch das Vergleichen verschiedener Sprachen. Es ist sehr bedauerlich, dass man solche Dinge, die jeder Sprachlehrer aus seiner Erfahrung kennt, immer wieder erörtern muss. Die Unklarheit ist immer noch ein wesentliches Merkmal der Reform. Sie folgt ihr wie ihr Schatten bis ans Ende. Sie hat die vorübergehenden Erfolge der Radikalen möglich gemacht, und sie ist das Werkzeug, mit dem sich der Radikalismus am Ende noch aufrecht zu erhalten sucht.

Viel Unklarheit und Wortgeklingel ist besonders auch in der Rede des Vaters der Reform zu finden. Dass er auf seinem väterlichen Standpunkt stehen bleiben will, ist sehr menschlich; es hat aber nur für ihn persönlich und für seine Partei Interesse. Die Allgemeinheit will wissen, ob er recht hat oder nicht. Man versteht jedoch nicht, was Vietor eigentlich noch will. Was soll es denn heissen, wenn er sagt: „Vorwärts muss es gehen“? Was soll denn in „den nächsten 25 Jahren“ noch Neues geschehen, nachdem uns die letzten 25 Jahre schon viel zu viel davon gebracht haben? Gegenwärtig heisst die Losung: Rückwärts! Oder was soll es bedeuten, wenn Vietor sagt: „Das Hinübersetzen passt z u n ä c h s t noch nicht in die Schule“, während es doch selbst die Radikalsten wieder aufgenommen haben? Nichts als leere Worte. Man kann sich nicht das Geringste dabei denken. Vielmehr ist doch jetzt gerade erwiesen, dass das Hinübersetzen nicht aus der Schule entfernt werden kann, dass es notgedrungen zurückkehrt, wenn man es unüberlegterweise herausgenommen hat. Wenn Vietor selbst nicht „etwas Deutsches ins Englische übersetzen“ kann, wenn er „es zehnmal, hundertmal nicht kann“, dann müssten es die Schüler freilich auch e i n m a l nicht können, weder früher noch später.

Aber das sind alles nur Worte. In Wirklichkeit sind das Hinübersetzen des Schülers, des Lehrers und Vietor's selbst drei verschiedene Dinge, die man nicht ohne weiteres zusammenwerfen darf. Das Hinübersetzen ist nicht absolut, sondern relativ schwer oder leicht, je nach der Fähigkeit des Uebersetzenden und nach der Beschaffenheit des vorgelegten Textes. Im übrigen ist die Autorität eines Gelehrten wie Max Müller nicht zu verachten, der bekannt hat, dass alles, was er englisch schrieb, deutsch gedacht sei (vgl. *Zeitschrift* V, S. 532).

Wie schwach sein „Standpunkt" ist, zeigt Vietor besonders durch die Mittel, mit denen er Eindruck zu machen sucht, indem er den vermittelnden Standpunkt als „Schlaf" oder „Mittelmässigkeit" bezeichnet. Solche beleidigenden Ausdrücke hätte er wenigstens als Gast in einem Lande zurückhalten sollen, wo man immer eine vermittelnde Stellung eingenommen hat. Oder war es gerade das, was seinen Zorn entfachte? Ebenso tadelnswert ist es, wenn Vietor ein Zerrbild vom Hinübersetzen gibt, als ob Lehrer und Schüler nicht ohne „Schlüssel" arbeiten könnten. Ist das die Kampfesweise eines „offenen, ehrlichen Gegners"? Ist das die Sachlichkeit, deren sich Vietor so gern rühmt?

Es ist sehr zu bezweifeln, ob Vietor, der Virtuose im fremdsprachlichen Denken, jemals sein eigenes Ich psychologisch betrachtet und aufmerksam geprüft hat, was es denn eigentlich mit dem Denken in der fremden Sprache für eine Bewandtnis habe. Wenn er keine Neigung hat, es selbst zu tun, dann möge er wenigstens einen interessanten Aufsatz von Latham *„Shall we abandon Translation? (Modern Language Teaching,* III, 2, S. 40 ff.) lesen, in dem jene Frage sehr eingehend und einleuchtend behandelt wird. Latham findet, dass man auf dreifache Weise in einer fremden Sprache denken kann. Erstens können wir denken, was jeder denkt, in Worten, die jeder gebraucht. Das ist die Sprache des täglichen Lebens, die wir infolge langer Uebung fast rein mechanisch anwenden, vielleicht ohne überhaupt wirklich zu denken, die praktisch von grossem Nutzen sein kann, wenn sich die Gelegenheit bietet, aber verhältnismässig wenig erzieherischen Wert hat. Zweitens können wir eigene Gedanken denken. Das ist das Denken im eigentlichen Sinne, streng genommen. In diesem Sinne denken viele überhaupt nie in irgend einer Sprache, insofern sie nicht

fähig sind, ihren Gedanken eine selbständige Form zu geben. Im höchsten Sinne des Wortes können wir niemals in einer fremden Sprache denken, wir können es nur bis zu einem gewissen Grade, und zwar nur auf Kosten unserer Muttersprache. Die erste und besonders die zweite Art des Denkens in der fremden Sprache sind in der Schule nur unvollkommen zu erreichen. Drittens können wir in der fremden Sprache nach-denken, was grosse Geister vor uns gedacht haben, wenn wir mit vollkommenem Verständnis die Meisterwerke der fremden Literatur lesen. Diese Art hat zugleich den allgemeinsten Wert und ist am sichersten zu erreichen. Sie bedeutet das, was die Lehrpläne als das Hauptziel unseres fremdsprachlichen Unterrichts bezeichnen und was gewöhnlich auch nicht unter dem „Denken in der fremden Sprache" verstanden wird.

Vergleicht man die erste und zweite Art des Denkens in der fremden Sprache, so begreift man leicht den Unterschied in den Urteilen von Max Müller und Vietor. Der eine denkt mehr an die selbständige Prägung eigener Gedanken, der andere mehr an die Sprache des täglichen Lebens oder überhaupt an geläufige Redewendungen, wie es einem radikalen Reformer geziemt. Interessant ist es auch, die Art zu vergleichen, wie Vietor und Latham ihre Meinung zur Geltung zu bringen suchen. Der eine tut es mit urwüchsiger Beredsamkeit, wie ein Agitator, indem er sich nichtssagender, aber volltönender Worte bedient. Der andere gibt uns eine sorgfältige Analyse des „Denkens in der fremden Sprache", wie ein Gelehrter, und überzeugt uns durch die Klarheit seiner Ausführungen, die in den Kern der Sache eindringen.

Was man eigentlich von Vietor erwartet hätte, nämlich eine feste Stütze seiner Partei zu sein in schweren Tagen, das hat Walter in München, wie auch schon in Köln, geleistet. Er ist vielleicht der einzige Vertreter der extremen Reform, der noch ernste Beachtung verdient. Auch seine Gegner werden gern die Umsicht und Gründlichkeit anerkennen und schätzen, die er in seinem Vortrage *Ueber die Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes* bewiesen hat. Wenn ihm auch nicht jeder in allen Einzelheiten zustimmen und folgen wird, so wird doch keiner ohne Nutzen die Uebersicht jener verschiedenen Einprägungsmittel lesen, in der man neben Bekanntem auch manche neue Anregung findet. Das ist die rechte Art, in der

sich die Methodik des neusprachlichen Unterrichts weiter entwickeln kann, indem die einzelnen Teile weiter ausgebaut werden, nachdem die grossen Richt- und Grenzlinien gefunden worden sind. Wenn die Reformer so „vorwärts gehen“ wollen, dann wird man ihnen gern folgen. Es muss Walter auch hoch angerechnet werden, dass er geneigt ist, eine andere Meinung gelten zu lassen. Man könnte ihn die Mutter der Reform nennen, die mit liebevoller Sorgsamkeit und mit weiser Vorsicht das Schifflein des Reformkindes durch das wilde Meer des Lebens steuert und das stürmende Ungestüm des Vaters mit milder, versöhnender Hand zu besänftigen sucht.

Zu den Unversöhnlichen gehört besonders auch Wendt, der es lebhaft beklagt, dass „die Behörden keine Gelegenheit geben, reformerisch gesinnte Lehrerkollegien zu bilden“, dass man „keine ehrlichen Versuche“ mit der direkten Methode mache. Etwa wie in Frankreich? Dass solche ganz unnötig sind und sicher missglücken würden, zeigt uns das Beispiel Frankreichs. Wer sich belehren lassen will, der lese den höchst interessanten Bericht von D. Gibb, *Quatre ans après (Revue de l'enseignement des langues vivantes,* XXIII, 9. November 1906), worin das Ergebnis des französischen Reformversuchs kurz und klar zusammengefasst wird. Es ist im ganzen eine Bestätigung der Erfahrungen, die bei uns im kleinen Massstabe gemacht worden sind. Wenn wir deshalb auch nicht viel Neues finden, so müssen wir doch davon Kenntnis nehmen, weil es sich um einen grossen, umfassenden Versuch handelt. Insofern hat sich die französische Regierung ein besonderes Verdienst um den neusprachlichen Unterricht erworben.

Aus dem Bericht von Gibb erfahren wir, dass am 11. Oktober 1906 eine hochwichtige Versammlung stattgefunden hat, zu der die französischen Lehrer der neueren Sprachen offiziell eingeladen waren, um sich ganz frei und unbefangen darüber auszusprechen, wie sich die seit 1902 allgemein angewandte direkte Methode bewährt hat. Um den freien Meinungsaustausch in keiner Weise zu hindern, haben die anwesenden Schulräte *(Inspecteurs généraux)* sich jeder Teilnahme an der Debatte enthalten.

Zuerst wurde festgestellt, dass alle neusprachlichen Lehrer, ob jung oder alt, sich mit treuem Eifer bemüht haben, die Aufgabe zu erfüllen, die ihnen durch den bekannten Erlass des

Ministers gestellt war. Es wurde auch in der Versammlung von keiner Seite gegen das Prinzip der direkten Methode Einspruch erhoben und gern anerkannt, dass sie glänzende mündliche Leistungen ergeben habe. Man hätte aber, meint Gibb, den Einfluss der fünf wöchentlichen Stunden mehr betonen können.

Wie zu erwarten war, sind über die Anwendung der direkten Methode starke Meinungsverschiedenheiten laut geworden. Bisher habe man nicht genau gewusst, ob sie immer und ohne Einschränkung anzuwenden sei, ob man nicht die Muttersprache heranziehen solle, als Mittel der Kontrolle und um die selbständige Arbeit des Schülers zu fördern, besonders aber um sichere Kenntnisse zu erzielen. Solche Zweifel wurden durch die freie Diskussion zerstreut. Sigwalt hat unter grossem Beifall die unbedingte Freiheit des Lehrers für seinen Unterricht verlangt. Ein anderer sprach von der erfreulichen Bewegungsfreiheit, die der Erlass des Ministers zugelassen hat. Die Zustimmung, welche die anwesenden Schulräte bei dieser Gelegenheit zu erkennen gaben, war auch für ängstliche Gemüter ein Beweis, dass in dieser Beziehung nichts zu wünschen übrig blieb.

Es konnte nicht anders sein. Der Geist des Kindes ist keine *tabula rasa*. Der Mensch besitzt nur eine Muttersprache, die nicht beliebig ausgeschaltet werden kann. Das Vergleichen der fremden Sprache mit der Muttersprache, besonders auch mit einer anderen fremden Sprache, muss als ein wichtiges Hilfsmittel beibehalten werden. Oft ist es einfacher und kürzer, sofort das Wort in der Muttersprache zu geben als eine langatmige Erklärung in der fremden, worunter das sichere Verständnis leidet, bei der Lektüre wie bei grammatischen Erläuterungen.

Man hat viel Aufhebens gemacht von der Reichhaltigkeit der schriftlichen Uebungen, mit deren Hilfe man das Uebersetzen vermeiden kann. Solche Mittel oder Mittelchen sind sehr nützlich, aber doch nicht ausreichend. Morel glaubt, dass sie das eigene Nachdenken der Schüler nicht genug anregen, und Gibb stimmt ihm vollständig zu. Der Schüler ahmt nur mechanisch nach, anstatt aus sich selbst die anzuwendende Regel zu suchen und über den Grund nachzudenken, warum er sie anwenden muss. Jene „direkten“ Uebungen bilden daher keinen sicheren Massstab für die Leistungs-

fähigkeit des Schülers, und auf glänzende Leistungen in den ersten Jahren, wo es mehr auf Gedächtnis und Aufmerksamkeit ankommt, folgt ein starker Abfall, sobald der Schüler Selbständiges leisten soll. Das ist amtlich festgestellt worden. Früher gab es solchen plötzlichen Umschlag nicht, weil der Schüler von Anfang an im selbständigen Denken geübt wurde. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, so früh wie möglich wieder mit dem Hinübersetzen zu beginnen, wie es früher üblich war. (Man denke hierbei an die wissenschaftliche Gleichwertigkeit unserer Oberrealschulen.)

Die Ungleichartigkeit unter den Schülern derselben Klasse ist im neusprachlichen Unterricht der französischen Schulen immer vorhanden gewesen, aber sie hatte früher nie ein so hohes Mass erreicht wie jetzt. Neben einigen ausgezeichneten Schülern wird die Zahl der mittleren immer geringer, die der schwachen immer grösser. Der Grund liegt darin, dass die direkte Methode in ihrer uneingeschränkten Anwendung von seiten der Schüler höhere Fassungskraft, mehr Arbeit und Aufmerksamkeit verlangt, als der Durchschnitt leisten kann. Es darf kein Nachlassen, keine Unterbrechung eintreten. Schüler, die aus irgend einer Ursache zurückgeblieben sind, können schwer das Versäumte nachholen. Der Lehrer wird ihnen nur helfen können, wenn er sich wieder mehr dem geregelten Gang der grammatischen Methode zuwendet. Dann werden wenigstens die Begabteren und die Fleissigen wieder nachkommen können. Für schwach begabte Schüler aber wird die direkte Methode geradezu verhängnisvoll, weil es ihnen erstens schwerer wird, dem Unterricht zu folgen, und weil sie zweitens nicht durch häusliche Arbeit diesem Mangel abhelfen können.

Ein anderes unbestreitbares und fast unheilbares Uebel ist in Frankreich die Mangelhaftigkeit der Versetzungsprüfungen. Man will nicht einen Schüler wegen ungenügender Leistungen im Deutschen oder Englischen sitzen lassen, wenn er in allen anderen Lehrgegenständen gute Zensuren hat. Diesem Uebel lässt sich nur durch Privatstunden einigermassen steuern, in denen man aber, um schnell vorwärts zu kommen, die direkte Methode nicht durchgehends *(intégralement)*, sondern nur allmählich *(progressivement)* anwenden dürfte, weil sonst zwei Privatstunden wöchentlich nicht genügen würden.

Aus allem geht deutlich hervor, dass die absolute direkte Methode für den Schulunterricht nicht geeignet ist, besonders aber nicht

1. **für den wissenschaftlichen Unterricht,**
2. **für schwach begabte Schüler.**

Dass diese beiden Punkte festgestellt wurden, darauf beruht vor allem die entscheidende Bedeutung *(importance capitale)* der Verhandlungen vom 11. Oktober 1906, in denen die Bestrebungen der extremen Reformer mit Nachdruck zurückgewiesen wurden.

Ein sehr wichtiger Punkt scheint aber dabei gar nicht berührt worden zu sein, nämlich

3. **die verschiedene Befähigung der Lehrenden,**

die nicht allein von der tatsächlich erlangten mündlichen Beherrschung der fremden Sprache, sondern noch viel mehr von ihrer persönlichen Beanlagung abhängt. Der eine ist mehr praktisch, der andere mehr wissenschaftlich veranlagt. Nicht jeder besitzt genug Leichtigkeit und Gewandtheit, um bei Ausschaltung der Muttersprache keck und unbedenklich über Schwierigkeiten hinwegzuhüpfen und im Notfalle vor einem Lapsus nicht zurückzuschrecken. Wem aber die Natur etwa einen schwerfälligeren, in die Tiefe strebenden Geist gegeben hat, der wird nicht ohne Scheu und Skrupel und deshalb mit innerem Widerstreben an eine Aufgabe herangehen, der er sich nicht vollkommen gewachsen fühlt. Wollte man ihn zur Anwendung der direkten Methode zwingen, so würde er ein ungeschickter Lehrer sein, während er auf andere Weise Gutes leisten könnte. Glücklich, wer eine Lebensaufgabe findet, die seinen Kräften entspricht. Glücklich sind die Neuphilologen, von denen ihre Vorgesetzten gerade das verlangen, was sie leisten können, und denen sie die Anerkennung des Geleisteten nicht versagen. Wenn man jeden, soweit es möglich ist, in seiner Art arbeiten lässt, so findet ganz von selbst ein Ausgleich statt. Es gibt Schulen, die mehr auf Sprechfertigkeit ausgehen, und andere, die mehr eine wissenschaftliche Richtung einschlagen. Aber auch die Lehrkräfte derselben Anstalt müssen nicht unbedingt denselben Weg verfolgen. Um der Einseitigkeit zu steuern, wird es im Gegenteil vorteilhaft sein, wenn neben Vertretern der einen Richtung auch ein anderer Standpunkt zur Geltung kommt. In dieser Beziehung ist aber

bereits die eigentümliche Erfahrung gemacht worden, dass ein einzelner Grammatiker neben mehreren Reformern einen schweren Stand hat, dass dagegen ein geeigneter Vertreter der Sprechmethode mit einer Mehrzahl von Grammatikern sehr gut zusammen arbeiten kann. Das ist erklärlich. Denn Toleranz ist eine Eigenschaft, die nicht im Wesen des Reformertums liegt.

Freiheit und Toleranz werden jetzt besonders in Frankreich verlangt. Es wäre sehr zu wünschen, dass unsere Radikalen den Bericht über die Erfahrungen, die der französische Reformversuch gebracht hat, fleissig studieren und gewissenhaft beherzigen möchten. Dann würden sie vielleicht endlich ihre „Ideale“ aufgeben und ebenfalls einen Mittelweg einschlagen, sie müssten dann freilich von dem „Vietor'schen Standpunkt“ zur Vietor'schen „Mittelmässigkeit“ übertreten. Wenn sie aber durchaus immer noch in ihren Extremen beharren wollen, so hindert sie niemand daran. Nur mögen sie die Freiheit, die man ihnen selbst gewährt, auch anderen Leuten gönnen und nicht immer von neuem zu „siegen“ trachten, d. h. anders Denkenden ihre Meinung aufzuzwingen. Die grosse Massenattacke der direkten Methode gegen den Sprachunterricht in Frankreich war unzweifelhaft ein Sieg der Reform, aber es war ein Pyrrhus-Sieg, der ihre Mängel nur um so deutlicher offenbarte, je mehr Kräfte dabei in Bewegung gesetzt worden sind.

Der Kampf ist zu Ende, wenigstens bei uns in Deutschland. (In Frankreich scheint er erst recht zu beginnen.) Die Tapferkeit, wenn man so sagen darf, welche die Reformer in München bewiesen haben, ist zwecklos gewesen. Ihre Wirkung war die einer Seifenblase, die nur kurze Zeit glänzt und fast spurlos verfliegt. Sie konnte nicht mehr neues Leben erwecken; sie hinterlässt nur eine wehmütige Empfindung, wie die alte Garde, die lieber sterben will als sich ergeben.

Man hat lange gekämpft, aber es war nicht umsonst. Die Errungenschaft, die man als die Frucht des heftigen Ringens bezeichnen darf, ist nicht der Sieg dieser oder jener Partei, sondern vielmehr das Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Kräften, die im Sprachunterricht wirksam sind, das Gleichgewicht auch zwischen den verschiedenen Zielen, die der Sprachunterricht verfolgen kann, kurz gesagt: ein gewisses Gleichgewicht zwischen Fertigkeit und Bildung. Das darf

aber nicht so verstanden werden, als ob die beiden an unseren höheren Schulen gleichberechtigt sein könnten. Sollten sie für das praktische Leben gleichen Wert haben, was ich nicht glaube, selbst dann müsste die Fertigkeit in unserem Schulbetrieb noch zurückgesetzt werden, weil sie sonst mit Hilfe der Berlitz-Schule ein Uebergewicht erhalten und uns wieder in die Zeit der Sprachmeisterei zurückführen würde. Auf keinen Fall aber darf die Fertigkeit das Hauptziel unseres Sprachunterrichts sein.

Berlin-Südende. F. Baumann.

Betrachtungen zum neusprachlichen Unterricht am Gymnasium.

I. Sprechübungen im Französischen am Gymnasium.

Der Charakter der Zeit, die bei allen Bildungsstoffen zunächst nach dem rein praktischen Nutzen fragt und nach diesem ihr Urteil über die ganze Sache im wesentlichen bemisst, macht sich bei Beurteilung des Betriebes der neueren Sprachen am Gymnasium naturgemäss stark bemerkbar. Wie oft hört man ehemalige Gymnasiasten schelten, dass ihre Anstalt ihnen nicht eine gewisse Fertigkeit im Französischsprechen mitgegeben habe. Ich will in eine Erörterung dieser oft behandelten Frage hier nicht eintreten; soviel wird man zugeben müssen: Wenn sich bei den Gymnasiasten eine gewisse Sprechfertigkeit erreichen lässt, ohne die früher im Vordergrunde stehenden wertvollen Ziele stark zu vernachlässigen, so ist es sicherlich für die jungen Leute, die heutzutage nicht mehr lateinisch sprechen, äusserst wichtig, wenigstens im Französischen Sprechübungen zu machen. Eine Anstalt, die drei Sprachen obligatorisch lehrt, sollte ihren Schülern doch eine Vorstellung davon mitgeben, was es heisst, sich in einer fremden Sprache zu ergehen. Noch ein anderer Grund spricht dafür, Sprechübungen am Gymnasium, wenn sie wirklich mehr als ein freudloses Radebrechen erreichen können, recht eifrig zu pflegen. Kein neusprachlicher Lehrer wird an einem Gymnasium seines Amtes walten wollen, wenn er nicht durch Unterhaltung mit seinen Schülern in der Uebung des Sprechens bleiben kann. Ich wiege mich noch

immer, trotz der Zweifel erfahrener Amtsgenossen, in der durch eigene Erfahrungen genährten Hoffnung, dass sich auch am Gymnasium ohne Mehraufwand an Zeit Ungeahntes erreichen lässt, wenn wir nur erst eine sichere Methode entwickelt haben. Dazu erlaube ich mir einige Vorschläge zu machen.

Abgesehen von der geringen zur Verfügung stehenden Zeit ist es besonders die grosse Schülerzahl, die bei Sprechübungen erhebliche Schwierigkeiten macht. Man hat häufig vorgerechnet, dass die wenigen Minuten, die für den einzelnen im Klassenunterricht übrig bleiben, doch keine Uebung im Sprechen geben können, und hat m. E. richtig betont, dass nur eigenes Sprechen, nicht die Bereitlegung der Antwort im Geiste und das Anhören der Unterhaltung anderer wirklich fördert, zumal der nicht selbst beschäftigte Schüler der oberen Klassen unaufmerksam wird. Daraus hat man gefolgert, dass die eigentliche Sprechübung ins Haus verlegt werden müsse. Der Schüler hat sich zu Hause etwa 20 Minuten lang das Aufgegebene vorzuerzählen und dann in der Klasse das Erreichte aufzuweisen. So übersetzt man vielfach nicht nach, sondern lässt den betreffenden Abschnitt des Gelesenen in der nächsten Stunde nacherzählen. Diese so einleuchtende Methode befriedigt jedoch viele nicht. Zunächst machen die Schüler mit der Zeit solche Nacherzählung sehr ungern. Wie man ihnen den deutschen Unterricht verleidet durch die so nötige Forderung genauer Kenntnis des Inhalts, so verleidet man ihnen die französische Lektüre durch Nacherzählungen. Wichtiger jedoch ist, dass die Fortschritte trotz längerer Bemühungen gering sind, dass, von Extemporalien ganz zu schweigen, kleine Aufsätze über Stoffe, die nicht behandelt wurden, aber ihrem Wortschatz nach bekannt sind, schlecht ausfallen, dass ganz einfache Begriffe fehlen, kurz, dass der Erfolg dem Aufwand nicht entspricht und in der ganzen Sache kein rechter Fortgang und keine rechte Freude ist.

Ich möchte mir erlauben, gegen diese Methode des Nacherzählens gewichtige Bedenken zu erheben und in ihr die Wurzel alles Uebels zu suchen. Ich muss dazu etwas weiter ausholen. Ich bekenne zunächst, dass ich nicht auf dem Standpunkt der Reformer stehe. Viele Beobachtungen haben mir gezeigt, dass das sogenannte „Denken“ in der fremden Sprache durch das Stadium blitzschnellen Uebertragens hindurchgeht,

wobei ich in Parenthese bemerke, dass das Uebersetzen nicht so schwierig und unnatürlich ist, wie es auf dem Münchener Neuphilologentage wiederum hingestellt wurde. Eine Sprache hat sich an der anderen gebildet, und so hat das Deutsche sicherlich einen grossen Teil seiner bildlichen Ausdrücke nicht selbst geschaffen, sondern nach der Modesprache mehrerer Jahrhunderte, dem Französischen, gebildet (*sous main, prendre en main, fulminer contre, se lier avec, jeter un regard* etc.). Wenn nun das Sprechen einer fremden Sprache von dem Denken in der eigenen ausgeht, so scheint mir, dass das Nacherzählen kein Sprechen, sondern ein mechanisches Wiederholen ist, da der Gedankeninhalt trotz vorhergehenden Uebersetzens in die Muttersprache bei der Nacherzählung dennoch nicht durch die Muttersprache hindurchgeht, sondern mechanisch die vorher gelesene Form annimmt. Und nun diese Form? Ist sie immer dem Geiste des Schülers angemessen? Der Schüler würde auf den deutschen Wortlaut, der dem des französischen Stückes entspricht, von selbst garnicht kommen, da dieser ihm vielfach zu wenig einfach im Ausdruck und Gedankenfortschritt wäre. Nur kurze Strecken lang würde sein Deutsch mit dem, was dem französischen Text entsprechen würde, zusammenfallen. Ich erwähne gern das Stück vom freigebigen Bischof im *Elementarbuch* von Plœtz-Kares. Die meisten Schüler, die den Inhalt von sich aus deutsch wiedergeben würden, begännen wohl: „Es gab einst einen freigebigen Bischof.“ Nun wohl: 1. ein Wort für freigebig kommt in dem ganzen Stück nicht vor; 2. kein Schüler brachte das deutsche Wort „freigebig“ in seiner deutschen Wiedergabe an, sondern alle wählten mechanisch den dem französischen Text entsprechenden deutschen Wortlaut. Man sehe sich die Nacherzählungen an, ob sie nicht einen genauen Anschluss an den Text zeigen, d. h. eine mechanische Wiederholung. Welcher Schüler wird denn nicht auch sofort das Buch aufschlagen und sich die Mühe des **Selbstformens** sparen? Ich komme also zu dem Grundsatz: Nur Sprechübungen über solche Dinge, die im Geiste des Schülers **deutsch** fertig daliegen, ohne Anschluss an einen französischen Text; man gibt dem Schüler nur die Worte, nach denen er selbst verlangt, um seine Gedanken zum Ausdruck bringen zu können. Es wäre also ein Stoff zu finden, der diesen Anforderungen

entspricht. Zugleich hätte er allerdings noch eine wichtige Forderung zu erfüllen: er müsste eine immanente Wiederholung bieten. Damit fällt ein Stoff, den Publikum und Schüler in ihrer Unkenntnis der Schwierigkeiten des Schulunterrichts sich wünschen, nämlich das tägliche Leben. Denn dieser Stoff verlangt für jede neue Uebung neue Vokabeln und Phrasen. Gespräche über Kleidung, Essen, Eisenbahnfahrt, Einkaufen, Uhr, Zeit, Haus etc. bieten doch keine immanente Wiederholung. Ist man beim dritten Thema angelangt, hat der Schüler das beim ersten Gelernte wieder vergessen. Zudem verschlingt die Sprechübung stets die ganze Lehrstunde. Ich habe nun mancherlei versucht: Märchen, Sagen, Anekdoten usw. Alles scheiterte daran, dass man keinen festen deutschen Bestand hatte, der von den Schülern unter allen Umständen gefordert werden konnte. Sagen z. B. kürzten sie ab oder vergassen den Zusammenhang oder behaupteten, sie gar nicht zu kennen. Schliesslich habe ich einen Stoff für den Anfang der Sprechübungen gefunden, der in idealer Weise allen Anforderungen entspricht: das Geschichtspensum. Hier haben wir einen begrenzten Vokabelschatz, der in immer neuer Form zur Anwendung kommt. Mit ca. 1500 Wörtern bezw. Phrasen (also bedeutend weniger Stämmen) habe ich den grösseren Teil der Geschichtspensen für OII und UI behandeln lassen. Zuletzt wurden wochenlang nur wenige Vokabeln vom Schüler vermisst. Bei näherem Zusehen wird man finden, dass diese geschichtlichen Stoffe eine ganze Reihe von Vorteilen bieten. Eine Menge von Fremdworten ist ohne weiteres verwendbar, eine Fülle von Tatsachen ist vorhanden, die durch den Geschichtsunterricht eingeprägt sind und sich leicht in einer Erzählung aneinanderreihen lassen, zumal der Geschichtslehrer diese Aufgabe auf deutsch schon gefordert hat; das Hilfsbuch (Brettschneider) bietet eine bequeme Uebersicht, erspart dem Schüler das so lästige und zeitraubende Stoffsammeln und -ordnen und ist andererseits in einem so gedrungenen, der Ausdrucksart eines Schülers ganz entgegengesetzten Stil geschrieben, dass das oben als verhängnisvoll geschilderte, in diesem Falle an einen deutschen Text erfolgende, sklavische Anlehnen ausgeschlossen ist. Der Schüler muss alle diese komplizierten Wort- und Satzgebilde in ganz einfache Sätzchen auflösen. Was sich so nicht behandeln lässt, fällt weg, so z. B. die kulturgeschichtlichen Abschnitte zum

grössten Teil. Für eine zweite Periode empfiehlt sich die Behandlung von deutschen Dramen. Auch hier haben wir immanente Wiederholung, denn im Drama spielt stets der Vokabelschatz des Psychologischen eine grosse Rolle. Die Auflösung des Dialogs in Erzählung zwingt zu eigner Formung der Gedanken. Dann erst kommt das tägliche Leben.

Nach vielen Versuchen, die sich zunächst an die Reformer anschlossen, bin ich zu folgendem Verfahren im einzelnen gelangt. Der Schüler erzählt sein Geschichtspensum deutsch. Die fehlenden deutschen Ausdrücke werden festgestellt und in eine Tabelle eingetragen. Zunächst muss der Schüler stets versuchen, mit den schon vorhandenen Ausdrücken auszukommen. Sobald das neue Pensum keine neuen Vokabeln mehr erfordert, wird zu mannigfaltigem Ausdruck übergegangen. Die Schüler gelangen sehr bald dahin, einen geläufigen Vortrag von einigen Minuten zu halten und erledigen auch *ex tempore* einen noch nicht behandelten und nicht zu Hause geübten Stoff, dessen Disposition man schnell auf die Tafel schreibt, mit ziemlicher Geläufigkeit. Ich lasse Extemporalien über die Stoffe schreiben, wobei natürlich keine Vokabel vorkommt, die nicht in der Tabelle steht, und alle Nebensätze, soweit sie syntaktische Schwierigkeiten bieten, zunächst wegfallen. Ein Aufsatz über den zweiten punischen Krieg, den ich ohne jede Vorbereitung in dreiviertel Stunden schreiben liess, jagte niemandem Furcht ein, was doch gewiss ein gutes Zeichen ist.

Es ist wohl klar, dass bei diesem Verfahren eine planmässige Steigerung sehr leicht sich vollzieht. Vor allem kann ein Lehrer hierbei das Werk des anderen leicht fortsetzen. Er kann aus der alphabetisch geordneten Tabelle stets feststellen, was er bei seinen Schülern voraussetzen darf.

Es wird auffallen, dass hier nicht mit dem Dialog, den die Lehrpläne empfehlen, begonnen wird. Ich halte den eben für viel schwerer, er bildet die Probe auf das Exempel, die Probe, ob die bisher geschilderten Uebungen dem Schüler die Fähigkeit verleihen, sich nunmehr mit dem Lehrer über einen Stoff, dessen Vokabelschatz er beherrscht, flott zu unterhalten. Diese Probe wird durchaus zur Zufriedenheit ausfallen. Der Dialog als Anfang scheint mir schon wegen der Schülerzahl ungeeignet. Dann besitzt eben nur der Geübte die Gewandtheit, sich seines Könnens zu einer kurzen Antwort zu bedienen.

Man bedenke, wie ungelenkig der Schüler im Frage- und Antwortspiel selbst im Deutschen ist, wie ungern er in ganzen Sätzen antwortet! Und soll man die Methode des französischen Dialogs gutheissen, die dem Schüler nicht nur die Vokabeln vorsagt, sondern auch die Bildung der Verbalform ihm erspart? (z. B. *Qui a découvert l'Amérique?*) Der zusammenhängende Vortrag bietet nach den ersten Versuchen selbst jüngeren Schülern keine Schwierigkeiten, wenn man ihnen allerlei kleine Mittelchen an die Hand gibt: Es werden keine Nebensätze gebildet; das Tempus ist das Präsens; jeder Satz besteht nur aus Subjekt, Prädikat und der nötigsten Erweiterung; vor allem ist schriftliche Fixierung ganz streng zu meiden; das Thema wird zunächst mehrmals deutsch erzählt, damit der Inhalt ganz klar ist, dann französisch, ohne dass beim späteren Male eine gedächtnismässige Anlehnung im Ausdruck an das frühere Mal versucht wird (bei der hier in Rede stehenden Einfachheit der Darstellung kommt man unwillkürlich immer wieder auf dieselbe Einkleidung). Im Anfang, aber auch nur im Anfang, lautet daher eine solche Erzählung deutsch: „Die Cimbern und Teutonen wohnen in Jütland; sie werden durch eine Sturmflut vertrieben; sie wandern aus; sie wenden sich nach Süden; sie dringen in Böhmen ein; sie werden verjagt; sie wenden sich den Alpen zu und treffen dort die Römer. Sie verhandeln mit diesen und fordern Land. Der Konsul weist sie ab. Er gibt ihnen Führer. Diese führen die Barbaren in einen Hinterhalt usw.“ Man wird bald bemerken, dass die Schüler ganze Seiten wiedergeben, ohne neue Vokabeln zu fragen. Die Probe aufs Exempel bietet dann eine Unterhaltung über einen nicht behandelten geschichtlichen Stoff. Man wird geläufige und flotte Antworten bekommen, es wird eine wirkliche Unterhaltung sein.

Diese Methode dürfte sich, wenn die Kollegen an einer Anstalt sich einigen, ohne Schwierigkeiten in den Lehrplan einordnen lassen. Die Beschäftigung mit der Grammatik dürfte dabei eher gewinnen. Darüber noch ein Wort: Nur lebendiges Können hat Wert, und besitzen das unsere Untersekundaner, die in Tertia mühsam die Stellung der Pronomina im positiven, fragenden, verneint-fragenden Satz eingeübt bekommen, um nachher in UII bei der Lektüre zu fragen, was '*aussi*' heist? Diese schwierigsten Dinge haben m. E. nur für den Wert, der

das übrige kann, nämlich einfache Dinge erzählen. Wohl muss eine grammatische Grundlage vorhanden sein, aber sie soll zunächst nur dem vollen Verständnis des französischen Textes dienen; das Einüben zur eigenen schnellen Anwendung verzwickter Regeln wie der über die Pronomina hat Zeit. Die Tertia ist der schlimme Punkt im französischen Lehrplan des Gymnasiums, weil dort bei geringster Stundenanzahl die schwersten Kapitel behandelt werden, nämlich Pronomina und unregelmässige Verben. Die ganze grammatische Grundlage, eingeschlossen die Pronomina und unregelmässigen Verben, würden m. E. am besten in der IV erledigt (dass es geht, weiss ich aus eigener Erfahrung), die Tertia hätte nur zu wiederholen und zu lesen; in der UII würden dann die Sprechübungen beginnen.

Die ganze hier entwickelte Methode hat natürlich nur Wert, wenn alle Kollegen einer Anstalt an demselben Strang ziehen. Gewöhnlich sind die Schüler erst mit Feuereifer dabei; dann aber, während der Reiz der Neuheit schwindet, stellt sich die Erkenntnis ein, dass französisch sprechen auch wieder Arbeit und zwar planmässige, unermüdliche Arbeit erfordert. Verlangt dann ein Lehrer, was andere nicht verlangen, so hat er bald einen passiven Widerstand zu bekämpfen, der ihm alles verleidet, da er ja nicht mit einer verständnisvollen Minderheit der Klasse arbeiten darf.

Berlin. Gross-Lichterfelde. Wilmsen.

Maurice Barrès.

Si comme l'affirme Taine, il faut connaître la vie et le pays d'un écrivain pour comprendre son génie et juger son œuvre; jamais cette constatation n'aura eu plus de valeur que pour l'auteur dont nous voulons nous occuper. Pour comprendre Barrès, il faut avant tout le situer dans son milieu et dans son époque. C'est un produit nettement défini du sol lorrain et l'étude de son œuvre ne peut être séparée de l'étude du pays où il a vécu son enfance.

Maurice Barrès est né à Charmes, dans le département des Vosges, en 1867. Charmes est une coquette petite ville, à cheval sur la Moselle, qui roule par la bourgade aux blanches

maisons, chapeautées de rouges tuiles, ses eaux si vives, si claires, qu'on aperçoit au travers de son lit de cailloux roulés, polis, brillants et que l'écaille argentée de ses gros poissons scintille et miroite sous le soleil. Charmes, moitié ville et moitié village est blotti au fond d'une dépression qu'entourent des forêts sombres aux hautes futaies, de ces vastes forêts de Lorraine, dans lesquelles, l'hiver, on tue encore des loups et où les rayons du soleil se jouant sur l'écorce noire des sapins allûment des traînées flaves, qui sont comme les pleurs des grands géants verts.

Charmes presse l'essaim de ses petites maisons entourées du clos familial sur les deux bords de la rivière d'où elle tire son industrie. La Moselle coule entre deux rives plates, bordées de prairies où poussent d'adorables bouquets d'ombre, noisetiers, hêtres, chataigniers. Ces coins idylliques, où par les plus fortes chaleurs règne une agréable fraîcheur apportée par le fleuve et qui sont, tout le long de la Moselle, de Bayon à Charmes un berceau de feuillage sous lequel l'eau limpide précipite sa course chantante, ont reçu le nom adorablement lorrain de »Charades«.

Ah! Les Charades, sous lesquelles il fait si bon les soirs d'été, venir rêver dans la mélancolie tiède du crépuscule, alors que, sur l'eau ridée de petits frissons, courent les grandes araignées d'eau aux pattes démesurées, fines comme des fils d'archal, et que le soleil, doucement, penche son globe incandescent à l'horizon violet, dans l'exquise senteur des foins secs qui monte des prairies récemment fauchées.

C'est sous leur ombre de rêves, que Barrès a vécu ses premières années dans cette liberté si bonne et si saine dont jouissent nos petits gars de Lorraine, courant tout le jour par la campagne, dénichant les couvées de chardonnerets le long des haies d'aubépine, au printemps; baignant leur petit corps rablé et halé, à la fraicheur des caresses de l'eau de Moselle, par les chaudes soirées estivales; et, en automne, quand les grands brouillards grisouatent la campagne, allumant à l'orée des bois la brillante lueur de leurs feux de pommes de terre, où, sous la cendre chaude, doucement cuit l'humble légume du pauvre.

Cette vie forte et sauvage, Barrès l'a vécue longtemps. De famille bourgeoise, de cette bourgeoisie riche, aux idées

saines d'autrefois, à l'austérité de mœurs qui jamais n'est puritaine, il y n'a pas eu à connaître la gêne, si nuisible au développement des individualités fortes. A la maison familiale, un vieux logis de l'ancienne Lorraine, il trouva, pour grandir, la chaude affection de sa mère, dont il nous a laissé, sous un nom imaginé, un portrait fait de main de maître et où il a mis tout son cœur:

»Une de ces vieilles femmes, adonnées sans mysticisme, par désœuvrement et par instinct autoritaire à la dévotion, des sortes de mères de l'Eglise, interprétant les usages pieux, surveillant le curé, lui en remontrant au besoin, capables de médisance et d'une certaine violence à trop parler de premier jet, mais prêtes à s'en excuser, si l'on fait appel à leur cœur. Elles aiment l'argent, parce que la famille l'a amassé péniblement et qu' elles se savent bien incapables de l'augmenter, voir de le défendre; elles lui préfèrent la considération et ne feraient pas tort d'un sou à leur prochain. Elles ont un haut sentiment de la dignité de leur rang et, se sachant des bourgeoises, mettent leur juste orgueil à être de bonnes bourgeoises. Elles connaissent des histoires du passé et les content avec une verve pittoresque. Elles aiment la jeunesse et sont indulgentes aux garçons. Sans qu'on puisse en rendre un compte exact, on voit qu'avec elles meurt une part essentielle de la France, la vieille vie provinciale, celle qui avait ses racines profondes.«

J'ai emprunté ces lignes à un des romans les plus célèbres de Barrès: *Les Déracinés,* parce qu'elles nous donnent une juste idée de ce que fut Madame Barrès et son fils est vraiment un produit de l'éducation maternelle. Lui-même, se peignant sous les traits de Sturel dans le même roman, se proclame l'enfant des femmes. A sa mère il doit d'avoir maintenu son caractère essentiellement lorrain et quand plus tard, il a émigré sur Paris, attiré lui aussi par la grande ville, la salutaire influence de l'éducation maternelle se manifeste fortement, dans son cœur à la dérive et au lieu de dénouer le faisceau de vieilles traditions et de chauds souvenirs qui le réunissent à sa terre natale, il s'y complaît au contraire, s'y fortifie. »Il jouit sans en prendre conscience du contact avec ce qui subsiste de cette race forte, espèce disparue; il trouve parmi ses vieux compatriotes et dans les parties anciennes de sa petite ville, le bien-être de sympathiser«.

C'est cette femme au jugement sain et droit, vieille âme des temps disparus qui par ses récits, par ses morales sut développer en même temps que le culte de la terre natale, la volonté de son enfant en lui insufflant la froide tenacité de la race, et qui en a fait l'admirable professeur d'*Energie* que nous retrouverons en étudiant son œuvre.

Cette éducation féminine, jointe à la vie libre, au grand air, parmi ces campagnes lorraines rudes et tendres tout à la fois avec leur ciel gris qui dispose tant à la mélancolie et au repli sur soi-même, développèrent chez le jeune garçon une sensibilité excessive en même temps qu'un besoin impérieux de regarder en soi.

Barrès lui-même a compris l'influence profonde qu'exercèrent sur son jeune cœur les paisibles paysages où se déroula son enfance. Ecoutons ce qu'il nous dit de la campagne lorraine:

»Nul pays ne se prête davantage à une certaine méditation triste et douce, au repliement sur soi-même. C'est grêle, peut-être, c'est en tout cas d'une élégance morale et d'une précision sensibles à celui qui se choque des gros effets et de l'à-peu-près.«[1])

Comme tous les grands esprits élevés à la campagne, comme Lamartine au bourg de Milly, comme Chateaubriand sur les âpres rochers de Combourg, Barrès a su goûter le charme pénétrant des vastes étendues. Il a éprouvé lui aussi cette griserie de l'âme qui vient du spectacle de la nature.

La campagne, mieux que la ville, est faite pour développer les profondes individualités. Elle offre, à qui sait la comprendre, le livre puissant de la vie et Barrès solitaire et affectif, plus que tout autre, s'en pénétra. Dans les profondeurs bleues du ciel de Lorraine, il puisa l'amour, il puisa l'attachement au sol, il puisa surtout cette faculté subtile d'éprouver fortement et de pouvoir néanmoins analyser ses sensations fortement perçues.

Tel qu'il est au sortir de sa première éducation, impressionnable et replié sur lui-même, avec dans son cœur qu'il écoute battre la sensibilité profonde qui plus tard sera l'amour et qu'a mise en lui l'influence d'une mère, avec dans son âme la profonde énergie de la race, le Lycée de Nancy va le prendre et, par un curieux effet de contraste, cette vie si essentiellement différente de celle que jusqu'ici il a menée, au lieu de gâter ses qualités exceptionelles, va, au contraire, les développer encore.

Barrès n'a jamais aimé le Lycée. Sa nature affinée ne pouvait, sans froissements, supporter les promiscuités gênantes. Avec raison, il considère ces établissements d'instruction, si différents des Gymnases allemands, comme de véritables geôles

---

[1]) *Au service de L'Allemagne.* Paris 1905.

où l'enfant, peu à peu se déforme, en perdant son individualité. Je cite entièrement les lignes qu'il consacre à la vie scolaire car c'est le plus ardent réquisitoire qu'il soit donné d'entendre contre ce système d'éducation.

»Il faut se représenter le Lycée, réunion d'enfants, favorable comme tous les groupements aux épidémies morales et soumis en outre à une action définitive, qui marque jusqu'au cimetière la grande majorité des Bacheliers.

Le Lycéen reçoit de la collectivité où il figure un ensemble de défauts et de qualités, une conception particulière de l'homme idéal. Cet enfant qui plie sa vie selon la discipline et d'après les roulements de tambour, ne connaissant jamais une minute de sollicitude ni d'affection sans méfiance, ne songe même pas à tenir comme un élément, dans aucune des raisons qui le déterminent à agir, son consentement intime. Il se préoccupe uniquement de donner aux autres une opinion avantageuse de lui. C'est bon à un jeune homme élevé à la campagne de sentir, vers dix-sept ans, la beauté de la nature et les délicatesses du sens moral. Toujours pressés les uns contre les autres, inquiets sans trêve de paraître ridicules, les lycéens développent monstrueusement à ce régime et sous le système pédagogique des places, leur vanité. Ils se préparent une capacité d'êtres humiliés et envieux qu'on ne rencontre dans aucun pays, en même temps qu'ils deviennent capables de tout supporter pour une distinction.

Sur toute la France, ces vastes lycées aux dehors de casernes et de couvents abritent une collectivité révoltée contre ses lois, une solidarité de serfs qui rusent et luttent plutôt que d'hommes libres qui s'organisent conformément à une règle. Le sentiment de l'honneur n'y apparaît que pour s'y confondre avec le mépris de la discipline. En outre ces jeunes gens sont enfoncés dans une extraordinaire ignorance des réalités.

Isolés de leur groupe de naissance et dressés seulement à concourir entre eux, ces adolescents prennent de la vie, de ses conditions et de son but, la plus pitoyable intelligence. On disait couramment au lycée de Nancy qu'un homme qui serait fort comme le professeur de gymnastique, polyglotte comme les maîtres d'allemand et d'anglais, latiniste comme un agrégé, dominerait le monde. On ne se doutait pas d'une certaine fermeté morale de caractère, qui impose même au talent, ni de toutes les circonstances qui réduisent les plus beaux dons. Les élèves de L'université servis par des valets malpropres, mais ponctuels ignorent ce que c'est qu' un gagne-pain et, sitôt bacheliers, s'étonnent qu'il faille cirer ses bottes soi-même.«[1])

A cette atmosphère à laquelle bon nombre d'enfants résistent mal, Barrès sentit grandir au contraire sa personnalité. Dans cette communauté, il développa son individualisme. C'est une remarque déjà faite que l'asservissement à une discipline étroite des caractères profondément épris de liberté les conduit à une exaspération de leur personnalité. Ne pouvant lutter ouvertement, parce que trop faibles, contre l'autorité qui les maintient en lisière, ils cherchent en eux-mêmes cette liberté que leur

[1]) *Les Déracinés.* Paris 1898.

refuse la société. Ils prennent l'habitude de garder pour eux leurs aspirations, leurs rêves et, par là, en exacerbent l'intensité: Tel Schiller à la Karlsschule puisant en lui-même les élans farouches où s'affirme la haine de l'individu qu'il soit Karl Moor le brigand ou Franz le civilisé, contre la société qui annihile les énergies. Les jeunes âmes avides d'indépendance ne comprennent d'abord pas les raisons qui font restreindre leur liberté et Barrès à la sortie du Lycée fut, lui aussi un révolté.

Avec passion, pour échapper aux hommes et à la société qui lui paraissent mauvais parce qu'il les connaît mal, il se réfugie en lui-même et de cette époque date son égotisme effréné, ce culte du »moi« qu'il a développé avec amour dans toute son œuvre littéraire, et que lui-même, dans un moment de franchise, a jugé »peu séduisant et uniforme«.

Les premiers romans, assez confus, mais qui laissent déjà prévoir les qualités maîtresses d'un talent qui peu à peu a mûri sont consacrés, tout entiers, à l'étude de ce »moi«, à son exaltation, à son analyse. Pour le Barrès de la première manière il n'y a qu'une étude vraiment digne de captiver l'attention du penseur, il n'y a qu'une jouissance essentiellement complète. C'est l'examen de son propre cœur. Il le choie ce cœur, il en scrute les profondeurs, il en épie les moindres battements. C'est avec volupté qu'il détaille son »moi«, qu'il se dissèque, qu'il s'analyse, dans l'essai qui a servi de préface à son roman: *Sous l'œil des Barbares* et qu'il a intitulé: *Le culte du Moi* (Paris 1888).

C'est encore ce »moi« despotique qu'il prend comme sujet de son deuxième ouvrage *Un homme libre* (Paris 1889). Après l'avoir défendu avec acharnement contre les »Barbares«, il revendique pour lui la liberté, la liberté absolue qui touche presque à l'anarchie.

Ce sont là des exagérations de jeunesse, des élans d'un cœur exubérant et plein d'ardeur, mais déjà, dans les œuvres suivantes, perce la nouvelle préoccupation du penseur et nous allons assister bientôt à l'évolution de sa philosophie.

Avec *Le jardin de Bérénice* (Paris 1891), le triste et mélancolique roman d'un caractère si poétique que Barrès consacre aux paysages désolés d'Aix en Provence, le jeune écrivain prend contact avec le peuple. Ce livre est le lien qui nous

permet de rattacher l'œuvre des premières années aux méditations qui vont suivre.

Car, par une évolution qui peut paraître bizarre si on ne la considère que de loin, mais qui, étudiée de près et en détail est logique et raisonnée, Barrès, partant de l'amour de sa personnalité pensante et agissante, en vient, par l'effort même qu'il met à développer cette personnalité, à l'étendre au delà de ses propres limites et ce profond individualiste devient, parce qu'égotiste, le défenseur acharné d'une collectivité, l'apôtre d'un mouvement qui en France a fait énormément de bruit: »Le Mouvement régionaliste«. —

Le chemin pris par Barrès pour passer du culte du »moi« au culte de la race est une voie directe et facile à suivre. Nous venons de le voir, dans *Bérénice* prendre conscience du peuple. Il s'aperçoit peu à peu que l'être n'est pas un phénomène isolé sur terre, mais bien au contraire, une résultante de causes multiples dont les principales sont le terroir, l'éducation et surtout la race.

Ici, nous ne saurions passer sous silence l'influence profonde qu'exerça sur la formation des idées barrèsiennes un philosophe que Barrès lui-même, à plusieurs reprises, a proclamé son maître, je veux dire Taine.

L'hérédité génésique est un des piliers de l'énorme monument historique que bâtit l'auteur de l'histoire de *la Révolution française* et, si de nos jours, bien des lézardes se sont produites dans le pompeux édifice, si des pans entiers de muraille se sont écroulés sous les coups de la critique scientifique contemporaine, il n'en est pas moins vrai que l'influence de Taine sur sa génération a été énorme et que Barrès le premier, comme Anatole France et tant d'autres est redevable au vieux philosophe de l'évolution de ses idées.

Dans cette analyse des facteurs qui agirent sur le développement harmonieux de son être, il semble à Barrès que ceux résultant de la race entrent pour une très grande part, pour la plus grande part même. Il se sent avant tout Lorrain, fils de Lorrains et désormais il se vouera à l'exaltation de sa race.

C'est ici qu'apparaît le Barrès de la seconde manière. Ce moment marque une étape dans son développement intellectuel. Désormais le littérateur discret et sec, le psychologue élégant et raffiné va se montrer l'apôtre d'une grande idée qui est le

culte de la terre natale. Il laisse là le ton sceptique et froid, souvent railleur de ses premiers livres pour trouver des phrases vibrantes et des élans qui souvent vont au cœur, lorsqu'il nous parle, par exemple, des cimetières de campagne, si touchants avec leurs pauvres croix de bois sous les grands arbres bruissants, où les paysans vont s'absorber dans une méditation pieuse, s'abstraire de l'ambiant fracas des choses pour vivre de la vie du souvenir: »Et de ses morts, il retient ce qui peut survivre, l'obscure conscience d'un passé qui vous fait agir, ou qui, du moins, vous fait sentir le lien de la solidarité humaine, la chaîne des générations, la force de la famille.«

Telle est maintenant l'idée maîtresse de Barrès, le principe dominant de son activité littéraire. Renouer la chaîne des générations, vivre, non plus seul en enfant perdu, mais avec ceux qui nous ont précédés, communier avec eux dans la paix des souvenirs, et s'inspirer de leurs exemples pour guider sa propre conduite. A chaque instant, dans ses œuvres ultérieures il revient sur cette idée, il s'y complaît. Dans les petites villes de Lorraine Marsal, Fénétrange, Phalsbourg, il voit des puits qui »plongent dans le passé, jusqu'aux antiques sources de sa race«. En visitant le sanctuaire alsacien de Sainte-Odile il admire »une magistrale leçon de continuité« qui se dégage du monastère. Il va plus loin même, il proclame bien haut la nécessité pour son génie de vivre sur la terre des ancêtres, car il n'est qu': »une des feuilles éphémères, que, par milliards, sur les Vosges, chaque automne pourrit.«[1])

»Bien que je doive d'heureux rythmes à Venise, à Sienne, à Cordoue, à Tolède, aux vestiges même de Sparte, et que je refuse la mort avant que je me sois soumis aux cités reines de l'Orient, j'estime peu les brillantes fortunes que me firent et me feront de trop belles étrangères. Bonheurs rapides, irritants, de surface! Mais à Sainte-Odile, sur la terre de mes morts, je m'engage aux profondeurs. Ici, je cesse d'être un badaud. Quand je ramasse ma raison dans ce cercle auquel je suis prédestiné, je multiplie mes faibles puissances par des puissances collectives, et mon cœur qui s'épanouit devient le point sensible d'une longue notion.«[2])

L'égoïste adorateur d'un »moi« prétentieux s'est réveillé fils de ces marches de Lorraine qu'il aime tant et où il va puiser, chaque année, sa provision de sensations nouvelles, en même temps qu'il retrempe son âme, qu'il raffraîchit son cœur dans la douce atmosphère des affections de clocher.

---

[1]) *Au service de l'Allemagne.* Paris 1905.
[2]) *ibidem.*

Fils de Lorraine avant que fils de France, à toute occasion il va défendre sa petite patrie contre les empiètements de la grande. Nous l'avons déjà vu s'élever contre l'enseignement universitaire qui, en imposant aux fils des provinces françaises, de caractère et de génie si divers, la camisole de force d'un enseignement, d'une discipline uniformes tend à les dénationaliser plutôt qu'à les unifier. Il continue la lutte déjà commencée et cette fois, s'attaque à l'organisation même de la France, à cette centralisation à outrance qui fait le vide dans les provinces françaises pour enrichir Paris.

En 1898, Barrès écrivit un livre qui fait date dans l'histoire de son développement intellectuel, aussi bien que dans celle du mouvement régionaliste français: *Les Déracinés* — c'est l'histoire de jeunes provinciaux venus à Paris pour obéir à leur désir de percer, de parvenir et qui échouent misérablement parce qu'ils n'ont pas su suivre leur destin et vivre sur la terre des ancêtres.

»L'Education qu'ils ont reçue leur a supprimé la conscience nationale c'est à dire, le sentiment qu'il y a un passé à leur canton natal et le goût de se rattacher à ce passé le plus proche. Et de toute leur énergie multipliée ces provinciaux crient: à Paris!«[1])

Les Déracinés marquent nettement la fin de L'évolution de Barrès et fixe le point où elle s'arrête. De l'analyse du roman découle cette idée désormais clairement entrevue et que le philosophe lorrain n'abandonnera plus, à savoir que l'individu, composé de la race et lui-même élément de cette race, n'a pas le droit de se séparer brutalement de tout ce qui a contribué à le former, pays, amis, famille. Il est impie de vouloir rompre le faisceau de traditions, de souvenirs qui rattache l'être à la terre natale et l'homme, séparé du milieu où a vécu sa race perd par là-même la plus grande partie de son énergie créatrice.

Il y a plus encore. *Les Déracinés* sont la condamnation formelle des efforts de l'individualisme. C'est l'abandon définitif des théories superbes de jeunesse et pour cela même ce roman de Barrès mérite tout spécialement l'attention de la critique.

---

[1]) *Les Déracinés.* Paris 1898.

Les Déracinés avaient encore un autre titre: *Roman de l'Energie nationale* et furent suivis peu après par un nouveau livre *L'Appel aux soldats* où, abstraction faite de la politique qui se mêle, à chaque page, au corps même du récit, Barrès exaltait le culte de la nation et surtout de l'énergie qu'il représente sous la forme agissante du général Boulanger, le fameux agitateur des dernières années du 19ème siècle.

Nous arrivons ici à un autre aspect de la philosophie de Barrès, complètement indépendant à première vue des idées qu'il a développées jusqu'ici, mais qui, cependant, a progressé parallèlement et dans un accord intime avec l'évolution de son culte du moi. Ce nouvel aspect sous lequel se présente le théoréticien du moi, c'est celui d'apologétiste de l'*Energie*. Et nous allons étudier comment ce culte de l'énergie s'est développé et a évolué parallèlement au culte du »moi.« J'ai dit: s'est développé — il serait plus exact de préciser: est issu du culte du »moi« — c'est en effet par une transformation de son égotisme que Barrès est devenu un apôtre de l'énergie et ceci résulte nécessairement de cela.

L'égotiste qui se complaît dans son admiration personnelle, qui se réfléchit en soi-même, arrive par là-même au développement de son énergie pensante et agissante. Lorsqu'on ne vit que par soi et en soi, on cherche naturellement à vivre de la façon la plus intense et on y arrive seulement en exagérant sa personnalité. La contemplation de son »moi«, la vie repliée sur elle-même dans l'attente de chaque manifestation de la sensibilité, l'oreille tendue, épiant le plus léger battement du cœur, tout cela agit sur ce cœur comme le gant de crin du masseur agit sur les muscles. Il les fortifie et les durcit. Ainsi fait Barrès qui durcit son âme, la tendant dans un effort d'énergie. Et, lors même que la sensibilité pénètre son cœur et que l'écrivain s'abandonne aux impulsions de l'instinct, son âme demeure vibrante, comme la lame d'acier d'une épée que l'on a maintenue longtemps repliée et que subitement on laisse se détendre.

Mais quelle est à proprement parler cette »énergie«? Nous disions tout à l'heure qu'elle était inséparable du culte du moi. C'est en effet dans ses rapports avec l'égotisme que nous allons pouvoir l'étudier et la définir.

Les premiers romans de Maurice Barrès en même temps

qu'ils étaient consacrés à l'étude de sa propre psychologie préconisaient déjà et exaltaient l'Energie. Cette Energie n'était autre chose que le plus grand »moi«, c'est-à-dire, le développement de l'être poussé à ses extrêmes limites. Partant du principe que toutes les manifestations de la sensibilité étaient légitimes, puisque formes de l'activité de l'être, il en vient à définir l'Energie: le libre essor des forces de l'âme sensible. Pour lui, l'homme qui réalise au plus haut degré l'idéal d'Energie est celui qui s'abandonne à la libre impulsion de ses sensations, de ses instincts, puisant dans le respect de son »moi«, auquel tout doit se sacrifier, la force de mépriser l'opinion, les coutumes, les lois. Il nous le dit en termes formels dans ce livre consacré exclusivement à l'apologie de L'Energie et qui s'appelle: *Du Sang, de la Volupté, de la Mort.* Paris 1894. Je cite le passage en entier parcequ'il résume et explique clairement la doctrine du Barrès première manière.

»Mais toi, qu'as-tu vu sur la prairie, regard de Gundry? Des fleurs sauvages, des simples, et qui suivent la nature. Dans cette prairie, nous ne voyons ni l'olivier mystique des religions, ni l'olivier des légistes, le symbole de Minerve, ni une cité, ni un Dieu qui nous imposent leur loi. Gundry n'écoute que son instinct. Cette prairie où rien ne pousse qui soit de culture humaine, c'est la table rase des philosophes. Wagner rejette tous les vêtements, toutes les formules dont l'homme civilisé est recouvert, alourdi, déformé. Il réclame le bel être humain primitif en qui la vie était une sève puissante. Le philosophe de Bayreuth glorifie l'impulsion individuelle.«

L'impulsion individuelle, c'est aussi la seule règle de conduite qu'admet Barrès, dans ce culte superbe de son moi qui est le fait d'un orgueil insensé. Nulle loi, ni divine, ni humaine ne peut, ne doit légitimement réfréner, régler l'expansion de la personnalité humaine. Telle est la doctrine que le jeune philosophe va développer dans ses premiers ouvrages et qui explique que l'Energie qu'il vante, qu'il préconise n'est plus, poussée à ses extrèmes conséquences, qu'une révolte orgueilleuse. »Ni Dieu, ni maître« disent franchement les anarchistes. C'est à cette formule que peut se ramener la philosophie du Barrès des jeunes années; son culte du moi, son apologie de l'Energie nous explique les tendances nihilistes de son livre: *L'Ennemi des Lois* paru à Paris en 1892.

Ici encore la philosophie de Taine n'est pas restée sans influence sur Barrès. Ces idées de l'impulsion naturelle, du respect de l'instinct ne sont pas neuves et le vieux maître de

Les Déracinés avaient encore un autre titre: *Roman de l'Energie nationale* et furent suivis peu après par un nouveau livre *L'Appel aux soldats* où, abstraction faite de la politique qui se mêle, à chaque page, au corps même du récit, Barrès exaltait le culte de la nation et surtout de l'énergie qu'il représente sous la forme agissante du général Boulanger, le fameux agitateur des dernières années du 19ème siècle.

Nous arrivons ici à un autre aspect de la philosophie de Barrès, complètement indépendant à première vue des idées qu'il a développées jusqu'ici, mais qui, cependant, a progressé parallèlement et dans un accord intime avec l'évolution de son culte du moi. Ce nouvel aspect sous lequel se présente le théoréticien du moi, c'est celui d'apologétiste de l'*Energie*. Et nous allons étudier comment ce culte de l'énergie s'est développé et a évolué parallèlement au culte du »moi.« J'ai dit: s'est développé — il serait plus exact de préciser: est issu du culte du »moi« — c'est en effet par une transformation de son égotisme que Barrès est devenu un apôtre de l'énergie et ceci résulte nécessairement de cela.

L'égotiste qui se complaît dans son admiration personnelle, qui se réfléchit en soi-même, arrive par là-même au développement de son énergie pensante et agissante. Lorsqu'on ne vit que par soi et en soi, on cherche naturellement à vivre de la façon la plus intense et on y arrive seulement en exagérant sa personnalité. La contemplation de son »moi«, la vie repliée sur elle-même dans l'attente de chaque manifestation de la sensibilité, l'oreille tendue, épiant le plus léger battement du cœur, tout cela agit sur ce cœur comme le gant de crin du masseur agit sur les muscles. Il les fortifie et les durcit. Ainsi fait Barrès qui durcit son âme, la tendant dans un effort d'énergie. Et, lors même que la sensibilité pénètre son cœur et que l'écrivain s'abandonne aux impulsions de l'instinct, son âme demeure vibrante, comme la lame d'acier d'une épée que l'on a maintenue longtemps repliée et que subitement on laisse se détendre.

Mais quelle est à proprement parler cette »énergie«? Nous disions tout à l'heure qu'elle était inséparable du culte du moi. C'est en effet dans ses rapports avec l'égotisme que nous allons pouvoir l'étudier et la définir.

Les premiers romans de Maurice Barrès en même temps

qu'ils étaient consacrés à l'étude de sa propre psychologie préconisaient déjà et exaltaient l'Energie. Cette Energie n'était autre chose que le plus grand »moi«, c'est-à-dire, le développement de l'être poussé à ses extrêmes limites. Partant du principe que toutes les manifestations de la sensibilité étaient légitimes, puisque formes de l'activité de l'être, il en vient à définir l'Energie: le libre essor des forces de l'âme sensible. Pour lui, l'homme qui réalise au plus haut degré l'idéal d'Energie est celui qui s'abandonne à la libre impulsion de ses sensations, de ses instincts, puisant dans le respect de son »moi«, auquel tout doit se sacrifier, la force de mépriser l'opinion, les coutumes, les lois. Il nous le dit en termes formels dans ce livre consacré exclusivement à l'apologie de L'Energie et qui s'appelle: *Du Sang, de la Volupté, de la Mort.* Paris 1894. Je cite le passage en entier parcequ'il résume et explique clairement la doctrine du Barrès première manière.

»Mais toi, qu'as-tu vu sur la prairie, regard de Gundry? Des fleurs sauvages, des simples, et qui suivent la nature. Dans cette prairie, nous ne voyons ni l'olivier mystique des religions, ni l'olivier des légistes, le symbole de Minerve, ni une cité, ni un Dieu qui nous imposent leur loi. Gundry n'écoute que son instinct. Cette prairie où rien ne pousse qui soit de culture humaine, c'est la table rase des philosophes. Wagner rejette tous les vêtements, toutes les formules dont l'homme civilisé est recouvert, alourdi, déformé. Il réclame le bel être humain primitif en qui la vie était une sève puissante. Le philosophe de Bayreuth glorifie l'impulsion individuelle.«

L'impulsion individuelle, c'est aussi la seule règle de conduite qu'admet Barrès, dans ce culte superbe de son moi qui est le fait d'un orgueil insensé. Nulle loi, ni divine, ni humaine ne peut, ne doit légitimement réfréner, régler l'expansion de la personnalité humaine. Telle est la doctrine que le jeune philosophe va développer dans ses premiers ouvrages et qui explique que l'Energie qu'il vante, qu'il préconise n'est plus, poussée à ses extrèmes conséquences, qu'une révolte orgueilleuse. »Ni Dieu, ni maître« disent franchement les anarchistes. C'est à cette formule que peut se ramener la philosophie du Barrès des jeunes années; son culte du moi, son apologie de l'Energie nous explique les tendances nihilistes de son livre: *L'Ennemi des Lois* paru à Paris en 1892.

Ici encore la philosophie de Taine n'est pas restée sans influence sur Barrès. Ces idées de l'impulsion naturelle, du respect de l'instinct ne sont pas neuves et le vieux maître de

Et maintenant que nous avons étudié le développement et l'évolution de la philosophie de Barrès, nous ne voulons pas conclure sans jeter un coup d'oeil sur l'écrivain.

Barrès est, avant tout, un grand peintre. Mieux que personne, il sait d'un mot juste évoquer un paysage, susciter une impression et nous ne pouvons passer sous silence le témoignage d'un juge disert en matière littéraire, j'ai dit Mr René Doumic:

»Mr Barrès excelle à dégager d'un aspect de nature l'expression qui y est enveloppée. Les lieux où nous vivons ont avec notre âme d'intimes correspondances. Ils façonnent la sensibilité des individus. C'est en ce sens qu'un paysage est un état d'âme.«

Soit que le crayon de Barrès s'arrête sur »les Etangs mornes et les eaux mortes« du mélancolique pays d'Aigues-Mortes ou sur les paysages chaudement colorés d'Espagne, »l'âpre Tolède«, »Cordoue toute parfumée des jasmins que portent les femmes dans leurs cheveux«, »Grenade qui est une tente dans un Oasis, et sous un parasol brodé le plus mol oreiller du monde«; soit qu'il se plaise à décrire les paysages lorrains: »Ces étendues uniformes d'herbages . . . les arbres clairsemés sur le bas ciel bleu et les routes absolument droites, dont les grands peupliers courent à travers le plateau, y mettant une certaine solennité«, la préoccupation constante de l'écrivain est de trouver l'expression juste qui fera surgir le paysage en même temps quelle évoquera le sentiment qu'il inspire. Il ne décrit pas, il marque d'un trait significatif. »Chez lui la phrase qui emprunte à la langue de ce siècle quelques-unes de ses ressources de pittoresque, reste brève comme chez les écrivains du siècle dernier«. S'il ne recule pas devant le mot propre, fût-il commun, il reste toujours profondément subtil et délicat en même temps que sec et concis. »C'est par la sécheresse même du contour qu'il atteint à l'intensité du relief.«

Barrès, apôtre passionné de l'individualisme et de l'énergie, défenseur zélé de la petite patrie, de »la terre des ancêtres« a exercé sur la jeune génération française une influence importante et salutaire. Il combat heureusement les doctrines internationalistes qui cherchent à s'imposer dans la littérature contemporaine et qui, en prônant les principes humanitaires,

tendent à la destruction des caractères spéciaux particuliers à chaque race et à chaque province. Il a ressuscité en France, l'amour de la province sacrifiée à Paris, le culte du »clocher« et les vieux souvenirs du passé.

Telle qu'elle est son œuvre mérite une place toute spéciale dans l'histoire littéraire française. Mais l'activité du jeune écrivain est loin d'être épuisée. Lui-même nous en donne l'assurance à la fin de son dernier ouvrage, *Un Voyage à Sparte*. Nous en acceptons avec joie l'heureux augure:

»Mon courage me défend de m'engourdir déjà au son des humbles violons de Lorraine. Je ne mettrai pas au dessus de tout, comme il me serait si doux mon émouvant pays de naissance, les côtes vinicoles du Mâdon, du Brénon, notre vent glacial, nos bois de bouleaux et ma claire Moselle où j'admire chaque saison les reflets de mon enfance. Jusqu'à mon extrême fatigue, mon intelligence voudra chercher et conquérir des terres nouvelles, pour que mes activités profondes s'étendent, s'enrichissent, s'expriment par des formes plus saisissantes«.

Luneville. E. Vierling.[1])

---

[1]) La figure de Barrès est trop nouvelle encore dans la littérature pour que la critique lui ait consacré une étude approfondie et complète. Ses romans sont cependant des événements littéraires qui ne pouvaient passer inaperçus. C'est ainsi que:

Dans la *Revue des Deux Mondes,* René Doumic consacre un article à l'étude des théories de l'écrivain lorrain sur l'Energie: »*La Glorification de l'Energie*« 15 Décembre 1894 — et un autre aux »*Déracinés*« 15 Novembre 1897. C'est ce roman qui fait également le sujet d'une rapide esquisse littéraire de Faguet dans ses »*Propos littéraires*« 3ème série, Paris 1905, Lecène et Oudin, où il étudie encore »*L'Ennemi des lois*«. — Ernest Chasles dans les »*Samedis littéraires*« note à propos de »*Leurs Figures*« le roman de Barrès consacré à l'affaire du Panama, le talent de peintre et de psychologue du romancier qui n'hésite pas à étaler les hontes et les faiblesses des politiciens vénaux; v. aussi E. Chasles, *Maurice Barrès* dans la *Collection des Celébrités d'aujourd'hui* publ. sous la direction de E. Sansot-Orland, R. le Brun et Ad. van Bever, Paris, — et la revue allemande *Die Gegenwart* 1901, No 36. 1902, No 32 — et 1896, No 46. Enfin dans la littérature française de Petit de Juleville on trouvera une étude très courte qui s'arrête malheureusement à la période de jeunesse du romancier et qui ne permet pas de suivre son évolution. Aussi bien, ceux-là seuls qui ne produisent plus peuvent être définitivement jugés.

Mitteilungen.

Versammlung des rheinischen Neuphilologen-Verbandes

zu Köln, am 8. Mai 1907.

Gemeinsam mit den anderen philologischen Provinzial-Verbänden tagte diesmal unter dem Vorsitz des Herrn Direktor Prof. Masberg-Düsseldorf der Verband der Neuphilologen des Rheinlandes am 8. Mai d. Js. in Köln. Nach rascher Abwicklung des geschäftlichen Teiles machte Direktor Masberg Mitteilung von einer Anregung der Berliner Gesellschaft für neuere Sprachen zu einem Gesuch an das Ministerium. Es handle sich um die einheitliche Regelung der Aussprachebezeichnung in den Schulbüchern, Schriftstellerausgaben usw. Der Minister stehe der Angelegenheit freundlich gegenüber, sehe aber weiteren Aeusserungen der Provinzialvereine entgegen. Ueber die Notwendigkeit einer solchen Regelung war sich die Versammlung ganz im Sinne der von Direktor Dr. Tanger im Auftrage der erwähnten Gesellschaft verfassten und dem Minister überreichten Denkschrift einig. Der von Oberlehrer Jungblut-Köln betonte Umstand, dass die Ansichten der Phonetiker über die Natur einzelner Laute auseinandergehen, spräche nicht dagegen, da es sich nur um ein Umschriftsystem einfachster Art handeln solle und da die Erörterung über das System überhaupt zunächst noch beiseite zu stellen sei.[1]) So stimmte man schliesslich der folgenden von Direktor Masberg vorgeschlagenen Resolution zu:

Die in Köln am 8. Mai zu ihren Verbandsverhandlungen versammelten Neuphilologen Rheinlands und benachbarter Bezirke sprechen sich

---

[1]) In ähnlicher Weise äussert sich auch die Tanger'sche Denkschrift, die der Unterzeichnete dank dem liebenswürdigen Entgegenkommen des Herrn Vorsitzenden einsehen konnte. Verf. empfiehlt nach einem Rückblick auf die einschlägigen Bestrebungen, von denen besonders diejenigen Tanger's und Kaluza's hervorgehoben werden, die Aufstellung eines Systems einfachster Art durch eine eigens dazu einzusetzende Kommission; vgl. auch *Zeitschrift* VI, 252 f.

einmütig für die im Interesse von Schule und Leben gleich notwendige Vereinheitlichung der Aussprachebezeichnung aus und erlauben sich dem Kgl. Preuss. Unterrichtsministerium die gehorsamste Bitte zu unterbreiten, es möge eine allgemeine Konferenz von Fachmännern berufen, die in ähnlicher Weise, wie früher die Rechtschreibekonferenz, für die Aussprachebezeichnung ein einheitliches System für sämtliche in den deutschen Schulen gebrauchten sprachlichen Lehr-, Lese-, Hilfs- und Wörterbücher auszuwählen oder aufzustellen habe.

Provinzialschulrat Dr. Abeck-Coblenz lud zur Mitarbeit an der Aufstellung des Lektürekanons für die Rheinprovinz ein. Oberlehrer Lindemann-Köln berichtete über das *Institut Moderne* zu Marseille und die in Verbindung damit stehenden Koenig'schen Ferienkurse, die er warm empfahl. Hierauf entwarf Lehramtsassistent Soulas (aus „Cologne“ — wie das Programm besagte) ein wenn auch nicht gerade originelles, so doch sehr klares Bild von der Wirksamkeit und den Werken Taine's. Er wies, besonders im Anschluss an Taine's Vorrede zu seinem Werke über die englische Literatur und an sein *Livre de l'Intelligence*, nach, wie für Taine Kritik und Geschichte dasselbe gewesen sei, wie er zu allen Perioden seines Schaffens (S. unterschied drei: die Zeit der kritischen, die Zeit der philosophischen und die der historischen Werke) seine Aufgabe von der psychologischen Seite aus aufgefasst habe. Dann ging Redner auf die einzelnen Perioden näher ein unter besonderer Erörterung seiner bekannten drei *principes (race, milieu, moment)* und zeigte, in welcher Beziehung er neue Wege eingeschlagen und welchen Standpunkt er dabei eingenommen habe. Seine Hauptbedeutung liege in der Uebertragung der Grundsätze der Naturwissenschaften auf die Moralwissenschaften, in der Darbietung einer historischen Aesthetik im Gegensatz zu der bisherigen dogmatischen. Endlich analysierte Vortragender den geistigen Werdegang Taine's, seine Beeinflussung durch Condillac, Bayle, besonders aber durch die deutschen Philosophen (Hegel usw.) und Geschichtsschreiber (Niebuhr), wobei wir zu unserem Erstaunen hörten, dass Deutschland sich seines geistigen Einflusses auf den französischen Nachbarn entäussert habe, seitdem es — nach 1870/71 — nur die *grandeur politique* ins Auge fasse. Der Vortrag schloss mit einer begeisterten Huldigung des *maître cher et vénéré.*

Der folgende Redner Oberlehrer Dr. Buscherbruck-Bonn sprach über *Ziel und Methode der freien Arbeiten im neusprachlichen Unterricht.* Schon früher, so führte B. aus, als man nach der rein grammatistischen Methode unterrichtete, seien freie Arbeiten, Aufsätze angefertigt worden; diese seien aber eine Uebung mehr rhetorischer Art gewesen, die oft nur in der Zusammenstellung vorher gegebener Wendungen bestanden habe. Natürlich sei man dabei nicht zu befriedigenden Ergebnissen gekommen. Denn die

Anfertigung von Aufsätzen sei nur möglich bei einer gewissen Ausbildung des Stilgefühls, und dieses wiederum sei nicht durch grammatische Uebung zu erwerben, sondern in stetiger Schulung durch kleinere Aufsätze oder die Vorstufen dazu. Nur auf diesem Wege werde Leidliches herauskommen, aber auch dann noch sei ein recht bescheidener Massstab anzulegen. Mit der Gewandtheit des Ausländers werde der Schüler nie schreiben können; der Lösung schwererer Aufgaben vollends stehe seine beschränkte Erfahrung gegenüber und die Gefahr, dabei ins Uebersetzen zu geraten, was man ja gerade vermeiden wolle. Das Ziel dürfe also nicht zu hoch gesteckt werden; auch im besten Falle sei der Schüler nur dazu zu bringen, sich über eine einfache Aufgabe frei auszudrücken, die im allgemeinen erstens vorbereitet und zweitens reproduktiver Natur sein müsse. Die erwähnte Ausbildung des Stilgefühls sei schon auf der Mittelstufe anzubahnen. Zwar verkenne Redner nicht, dass hier die grammatische Schulung im Mittelpunkte stehen müsse und zwar grammatische Schulung unter Zuhilfenahme des Deutschen. (Ein Vorgehen wie in der Muttersprache sei unmöglich, weil der Schüler den Vergleich doch mache, wenn der Lehrer es nicht täte, und weil es dann nur zu Missverständnissen käme, denen der Lehrer vorzubeugen habe.) Diesem Zwecke diene ganz hervorragend die Uebersetzung aus dem Deutschen (natürlich ohne Fussangeln!). Daneben aber müssten des oben geschilderten Zieles wegen kleinere freie Arbeiten angefertigt werden, als eine Art Vorschule für die auf der Oberstufe zu liefernden Aufsätze. Diese kleineren freien Arbeiten könnten nur wiedergebender Art sein — wenn auch in der Schwierigkeit von Klasse zu Klasse gesteigert — und erforderten auch dann noch eine gründliche Vorbereitung in der Schule. So ergäben sich etwa folgende Uebungen, nach ihrer Schwierigkeit geordnet: 1. Einfache Niederschrift von Auswendiggelerntem. (Diese Art Aufgabe habe den Fehler, dass man sie nicht zu oft anstellen könne, wenn man den Schüler nicht unnötig belasten wolle. Es sei besser, vom Schüler eine gründliche Rückübersetzung der Lesestücke zu verlangen, als diese auswendig lernen zu lassen.) 2. Wiedergabe einer leichten, vielleicht vor längerer Zeit durchgenommenen kleinen Erzählung. (Der Erfolg entspräche aber hierbei nicht immer den Erwartungen. Das akustische Gedächtnis sei bei uns Menschen des papiernen Zeitalters nicht so entwickelt wie das graphische. Es empfehle sich daher, das Wiederzugebende bei geschlossenen Heften vorher einmal an die Tafel schreiben zu lassen.) 3. Kleine Berichte über Selbsterlebtes im Anschluss an beherrschten Stoff. (So lasse sich z. B. das im Plœtz-Kares über Spaziergänge Gegebene bequem verwerten zur Schilderung etwa eines Schulaus-

fluges usw.) 4. Nacherzählung von Anekdoten. (Dabei läge aber die Gefahr nahe, dass die Aufmerksamkeit des Schülers sich zu sehr auf den neuen Inhalt konzentriere und dadurch von der Form abgelenkt werde, so dass Germanismen kaum vermeidlich seien.) Dazu käme, sobald die Lektüre ganzer Werke einsetze, also mehr auf der Oberstufe, als eine etwas mechanische, aber sehr gute Stilübung 5. die Inhaltsangabe der gelesenen Abschnitte unter Benutzung der Worte des Schriftstellers (also mehr als häusliche Aufgabe zu denken, die in der Schule in gemeinsamer Arbeit — zwei oder mehr Arbeiten werden verlesen, während eine andere Arbeit angeschrieben wird — zu besprechen sei). Was nun die freie Arbeit der Oberstufe, den Aufsatz angehe, so sei auch hier vor Ueberspannung der Anforderungen zu warnen und eine gewisse Vorbereitung zu empfehlen. Die Themen wähle man am besten auch hier noch so, dass der Schüler eine Vorlage habe — sie könne ja zeitlich zurückliegen —; nur bei geschichtlichen Darstellungen sei sie entbehrlich. Bedenklich sei es, das Thema der deutschen Literatur zu entnehmen, denn bei der Schwierigkeit dieser Aufgabe (Aufsuchen der Umschreibung unter gleichzeitiger Einkleidung in das fremde Gewand) läge die Gefahr des Uebersetzens zu nahe. Als Vorbereitung empfahl Vortragender die Darbietung stilistischer Anweisungen einfachster Art. Vor allem sei der Schüler vor dem Gebrauch des deutsch-fremdsprachlichen Wörterbuchs zu warnen. Die Beurteilung der freien Arbeiten endlich richte sich nach der Klassenstufe. Käme es auf der Unter- und Mittelstufe vor allem auf die formale Richtigkeit an, so sei auf der Oberstufe die ganze Anlage des Aufsatzes zu berücksichtigen und man könne wohl über den einen oder anderen Fehler hinwegsehen, wenn der Aufsatz fliessend geschrieben sei. Nachdem sodann Redner noch der (Hin-) Uebersetzung auf der Oberstufe als „unentbehrlicher grammatischer Uebung" einige Worte gewidmet hatte, betonte er zum Schluss, dass das von ihm gekennzeichnete Ziel (leidliche Geläufigkeit in der Handhabung der fremden Sprache bei Lösung einfacher Aufgaben) selbst am Gymnasium zu erreichen sei. So gelangte er zur Aufstellung folgender Leitsätze:

1. Freie Arbeiten sind vom ersten Schuljahr an zu üben, um sich schliesslich organisch zum Aufsatz zu entwickeln.

2. Auf der Unter- und Mittelstufe haben sie aber vor den orthographischen und grammatischen Uebungen zurückzutreten; auf der Oberstufe nehmen sie die erste Stelle ein.

3. Sie können stilistisch nur reproduktiv sein und sind daher an eine Vorlage anzulehnen. Die Anlehnung wird allmählich geringer und kann schliesslich bei Erzählungen wohl gar entbehrt werden.

4. Anlehnung an nur mündlich Besprochenes ist auf der Unterstufe wenig empfehlenswert.

5. Auf der Oberstufe können auch Charakteristiken, technische und literarische Fragen behandelt werden, verlangen aber besondere Vorbereitung nach Inhalt und Form.

6. Bei einer solchen Vorbereitung soll möglichst die Form mit dem Stoff verbunden gegeben werden.

7. Allgemeine Themen sind nur dann erspriesslich, wenn sie sich an die Erfahrung des Schülers anschliessen oder besser noch aus Geschichte und Literatur erläutern lassen.

8. Themen aus der deutschen Literatur sind wegen der besonderen stilistischen Schwierigkeiten kaum zu empfehlen.

9. Die Beurteilung geschieht auf der Unterstufe nach der Richtigkeit in Grammatik und Schreibung, auf der Mittelstufe kommt noch stilistische Gewandtheit in Frage, auf der obersten Stufe die Darstellung, ohne dass darum die ersten Gesichtspunkte ausser acht gelassen werden können.

10. Es ist wichtiger, Gewandtheit im Schreiben als vollständige Korrektheit des Stils zu erreichen.

Die Debatte, die sich an den beifällig aufgenommenen Vortrag anschloss, kam infolge der knappen Zeit über allgemeine Erörterungen nicht hinaus und drehte sich im wesentlichen um das Mass der bei den freien Arbeiten zu stellenden Anforderungen und — natürlich! — um die von B. mehrfach gestreifte Frage der Hinübersetzung. Provinzialschulrat Dr. Abeck-Coblenz betonte, dass die Uebung der freien Arbeiten zugleich eine hervorragende geistige Schulung bedeute, an deren Wert derjenige der Hinübersetzung nicht heranreiche. Sie seien schon darum ganz besonders zu pflegen, nicht nur an den Realanstalten, sondern auch auf dem Gymnasium. Leider habe er bei den Anstalten seines Revisionsbezirks die Wahrnehmung gemacht, dass dies durchaus noch nicht geschehe. Auch könne man mehr verlangen, als B. vorgeschlagen habe, so sei z. B. auf der Oberstufe der Schüler dahin zu bringen, den Inhalt von Gelesenem selbständig wiederzugeben. Jedenfalls würde es bedauerlich sein, wenn diese wertvolle Art von Uebungen den gegen die „Reform" gerichteten Bestrebungen zum Opfer fiele. (Eine ganz unnötige Befürchtung, denn wir Wilden sind doch bessere Menschen und, wie ja der Vortrag Buscherbruck's beweist, für freie Arbeiten bei bescheidenem Massstabe durchaus zu haben.) Einem Redner gegenüber, der einige Reformrezepte zum Besten gab (das Lesestück habe nicht die Grundlage, sondern das Ziel der Sprechübungen zu sein usw.) legte Buscherbruck nochmals die psychologischen Irrtümer der Reform dar. Der Vorsitzende des Essener Neuphilologenvereins trat für die Hinübersetzung ein, empfahl aber, an die Uebersetzung eines Stückes erst dann heranzugehen, wenn einige weitere Kapitel erledigt wären, also etwa Uebungsstück 1 im Plœtz-Kares erst dann übersetzen zu lassen, wenn man bei Kapitel 12 oder noch weiter sei — also das auch in der *Zeitschrift* erörterte Häuser'sche Verfahren. Direktor

Wehrmann-Bochum gab dagegen seiner bekannten Abneigung gegen die Hinübersetzung Ausdruck. Auch an seinen Anstalten werde sie von den Kollegen noch immer gepflegt, und als Direktor könne er in dieser Hinsicht nicht gut einen Zwang ausüben, ohne die Arbeitsfreudigkeit seiner Oberlehrer zu beeinträchtigen; aber vielleicht könne dem Ministerium Mitteilung über diese Lage der Dinge gemacht und von dort aus ein gewisser milder Druck ausgeübt werden. (Als ob das etwas anderes wäre! Aus der Kühle, mit der dieser tolerante Vorschlag von der Versammlung aufgenommen wurde, wird Geheimrat Dr. Jansen, der als Vertreter des Kultusministeriums zufällig der Sitzung beiwohnte, und dem jene Worte wohl galten, hoffentlich sich den Schluss gemacht haben, dass nichts verkehrter wäre, als ein solcher Druck auf die Lehrerschaft. Wir sind dem Ministerium ja gerade für die gewährte methodische Bewegungsfreiheit dankbar.) Nochmals brach Provinzialschulrat Dr. Abeck eine Lanze für die „Reform“. Auf der Unterstufe könne die Unterrichtsmethode „natürlich“ nur die direkte sein; grammatische Sicherheit sei auch ohne Uebersetzungsübungen zu erreichen; vor allem sei die Benutzung des Lehrbuches im Anfangsunterricht „geradezu verhängnisvoll“. Mit dieser letzten Bemerkung rief er Herrn Geheimrat Steinbart-Duisburg auf den Plan, der in längerer, oft von stürmischem Beifall unterbrochener Rede gegen die Ausführungen Abeck's und vor allem gegen die Uebertreibungen der „Reformer“ und die Anpreisung ihrer Methode als der allein richtigen zu Felde zog. Es sei vor allem falsch, bei der heutigen Erziehung auf die Unterstützung durch die Schrift zu verzichten, und die übermässige Inanspruchnahme des Gehörs sei ein Hauptirrtum der „Reformer“. Das Ohr sei ein viel zu feines Organ, um bei einer derartigen Anspannung eine ganze Stunde lang seinen Dienst zu erfüllen, und aus eigener Erfahrung könne er versichern, dass das blosse Hospitieren bei Walter eine Anstrengung sei. Auch riet er zur Selbstkritik. Die sogenannten Erfolge könnten leicht auf Blenderei und Scheinerfolge hinauslaufen. Und so viel richtiges die Reform bringe, ohne Uebersetzung gehe es nun einmal nicht! Provinzialschulrat Dr. Abeck erwiderte, er habe nur an den französischen Anfangsunterricht gedacht, und gegen die Uebersetzung sei ja auch er als gemässigter Reformer nicht grundsätzlich. (Die von den Reformern geduldete „Uebersetzung“ ist aber nur die Herübersetzung — aus der Fremdsprache —, während Geheimrat Steinbart von der Hinübersetzung gesprochen hatte.) So wäre das Geplänkel wohl noch weiter hin- und hergegangen, aber die Zeit drängte, und die Debatte musste abgebrochen werden. Einen gewissen versöhnenden Abschluss erhielt der Torso durch die Mahnung des Vorsitzenden, dass ja viele Wege

Barrès dans ses premiers ouvrages les avait déjà exposées. Pour Taine, ce qu'il admire le plus dans l'Italie de la renaissance, comme dans L'Angleterre de Cromwell, c'est l'état d'anarchie perpétuelle qui permet aux personnalités de se développer et de dominer. Il se plaît à dessiner les silhouettes bien vivantes des condottieri, son héro favori est Benvenuto Cellini, le spadassin-artiste, aussi habile à manier le ciseau que le poignard. Il trouve dans les sauvages emportements des bouchers de Londres les exemples les plus frappants de l'énergie et de l'affirmation de la personnalité humaine. Car ces crimes, ces violences flattent son idée que l'homme est, au fond, un être cruel, le plus cruel des animaux et il y trouve la preuve de ses théories psychologiques.

Cependant, chez le vieux philosophe, l'évolution se fait peu à peu, qui lui montre la fausseté de son idée de L'Energie. Devant les excès de la révolution, il s'étonne, il s'irrite, il s'indigne. Napoléon, dans l'exagération égoiste de sa personnalité, lui paraît un monstre. Il voit en lui, comme autrefois Schiller a vu dans Wallenstein, une négation de l'idée de liberté, un défi porté à la personnalité humaine.

»C'est, s'écrie Taine, l'égoisme non pas inerte mais actif et envahissant, proportionné à l'activité et à l'étendue de ses facultés, développé par l'éducation et les circonstances, exagéré par les succès et la toute-puissance jusqu'à devenir un monstre, jusqu'à dresser au milieu de la société humaine un moi colossal.«

Ce moi colossal, que Taine reproche à Napoléon, c'est à son édification que travaille Barrès, le développant par l'analyse subtile de ses sentiments. »Il faut sentir le plus possible en analysant le plus possible« nous recommande-t-il. Et lui-même resta toujours fidèle à ce principe. Mais, peu à peu, sans qu'il y prit garde, sa conception de l'énergie subissait une évolution analogue à celle que nous avons étudiée tout à l'heure. Ce qu'il cherchait d'abord dans l'exaltation de l'énergie, c'était une »animation intérieure« qui le fit plus vivre en le faisant sentir plus fortement. Cette énergie n'est, à la serrer de près, que le développement exagéré de la vigeur physique et morale mise au service des sensations, de la volupté, comme Stendhal l'expose déjà dans *Rouge et Noir*.

Pour le Barrès de la nouvelle manière, au contraire,

l'énergie trouve sa plus admirable expression dans le développement de la personnalité humaine. Et c'est pourquoi, dans une page célèbre, comparant Spinoza à Napoléon, il préfère le philosophe hollandais au tyran qui domine le monde: »J'ai tiré des hommes tout ce qu'ils peuvent donner« dit l'empereur. »Je n'ai pas réveillé les capitales, les peuples, réplique le philosophe, mai j'ai tenu en éveil les parties les plus profondes de mon cerveau. Moi aussi, je domine l'univers. Je lui impose les lois de mon esprit.«[1])

Cette énergie, purifiée de tout mélange, identifiée au développement de la personnalité humaine, elle va trouver son but, sa raison suffisante en même temps que son complet épanouissement dans l'action collective. C'est aux cimetières, nous l'avons vu que nous conduit Barrès, pour nous faire sentir les attaches qui nous relient au passé. C'est encore sur les tombes qu'il va puiser les accents virils qui réveillent dans les cœurs les énergies sommeillantes. L'individualiste s'est fait l'apôtre de la collectivité. C'est dans le peuple qu'il veut fortifier le sentiment du moi, parceque ce sentiment n'est après tout que la voix de la race: »Si j'étais un riche Grec je ne fonderais pas d'hôpital ni de collège dans Athènes; je doterais la malheureuse Sparte. Je dessinerais sur ses collines des pèlerinages civiques, j'y enverrais les jeunes Albanais venus en Grèce pour être Grecs, et je voudrais qu'ils fissent leurs plus longues méditations au seuil de la brèche éclatante de Paori«.[2])

Cette volonté ardente, ce besoin d'activité, cette nécessité de développer l'énergie que l'écrivain prône dans tous ses ouvrages ne devaient pas, pour lui, rester lettre morte. Il estima de son devoir de participer à la vie politique de son pays. Nous ne le suivrons pas sur ce terrain brûlant; l'homme de lettres est, Dieu merci, assez grand pour faire oublier l'homme politique.

L'Académie Française a résumé l'admiration de toute la France lettrée pour l'auteur des *Déracinés* en l'admettant le 20 janvier 1906 au nombre de ses membres, en remplacement de Mr de Hérédia.

---

[1]) *Les Déracinés.*

[2]) *Un Voyage à Sparte* ch. XVII.

Et maintenant que nous avons étudié le développement et l'évolution de la philosophie de Barrès, nous ne voulons pas conclure sans jeter un coup d'oeil sur l'écrivain.

Barrès est, avant tout, un grand peintre. Mieux que personne, il sait d'un mot juste évoquer un paysage, susciter une impression et nous ne pouvons passer sous silence le témoignage d'un juge disert en matière littéraire, j'ai dit Mr René Doumic:

»Mr Barrès excelle à dégager d'un aspect de nature l'expression qui y est enveloppée. Les lieux où nous vivons ont avec notre âme d'intimes correspondances. Ils façonnent la sensibilité des individus. C'est en ce sens qu'un paysage est un état d'âme.«

Soit que le crayon de Barrès s'arrête sur »les Etangs mornes et les eaux mortes« du mélancolique pays d'Aigues-Mortes ou sur les paysages chaudement colorés d'Espagne, »l'âpre Tolède«, »Cordoue toute parfumée des jasmins que portent les femmes dans leurs cheveux«, »Grenade qui est une tente dans un Oasis, et sous un parasol brodé le plus mol oreiller du monde«; soit qu'il se plaise à décrire les paysages lorrains: »Ces étendues uniformes d'herbages . . . les arbres clairsemés sur le bas ciel bleu et les routes absolument droites, dont les grands peupliers courent à travers le plateau, y mettant une certaine solennité«, la préoccupation constante de l'écrivain est de trouver l'expression juste qui fera surgir le paysage en même temps quelle évoquera le sentiment qu'il inspire. Il ne décrit pas, il marque d'un trait significatif. »Chez lui la phrase qui emprunte à la langue de ce siècle quelques-unes de ses ressources de pittoresque, reste brève comme chez les écrivains du siècle dernier«. S'il ne recule pas devant le mot propre, fût-il commun, il reste toujours profondément subtil et délicat en même temps que sec et concis. »C'est par la sécheresse même du contour qu'il atteint à l'intensité du relief.«

Barrès, apôtre passionné de l'individualisme et de l'énergie, défenseur zélé de la petite patrie, de »la terre des ancêtres« a exercé sur la jeune génération française une influence importante et salutaire. Il combat heureusement les doctrines internationalistes qui cherchent à s'imposer dans la littérature contemporaine et qui, en prônant les principes humanitaires,

tendent à la destruction des caractères spéciaux particuliers à chaque race et à chaque province. Il a ressuscité en France, l'amour de la province sacrifiée à Paris, le culte du »clocher« et les vieux souvenirs du passé.

Telle qu'elle est son œuvre mérite une place toute spéciale dans l'histoire littéraire française. Mais l'activité du jeune écrivain est loin d'être épuisée. Lui-même nous en donne l'assurance à la fin de son dernier ouvrage, *Un Voyage à Sparte.* Nous en acceptons avec joie l'heureux augure:

»Mon courage me défend de m'engourdir déjà au son des humbles violons de Lorraine. Je ne mettrai pas au dessus de tout, comme il me serait si doux mon émouvant pays de naissance, les côtes vinicoles du Mâdon, du Brénon, notre vent glacial, nos bois de bouleaux et ma claire Moselle où j'admire chaque saison les reflets de mon enfance. Jusqu'à mon extrême fatigue, mon intelligence voudra chercher et conquérir des terres nouvelles, pour que mes activités profondes s'étendent, s'enrichissent, s'expriment par des formes plus saisissantes«.

Luneville. E. Vierling.[1])

---

[1]) La figure de Barrès est trop nouvelle encore dans la littérature pour que la critique lui ait consacré une étude approfondie et complète. Ses romans sont cependant des événements littéraires qui ne pouvaient passer inaperçus. C'est ainsi que:

Dans la *Revue des Deux Mondes,* René Doumic consacre un article à l'étude des théories de l'écrivain lorrain sur l'Energie: »*La Glorification de l'Energie*« 15 Décembre 1894 — et un autre aux »*Déracinés*« 15 Novembre 1897. C'est ce roman qui fait également le sujet d'une rapide esquisse littéraire de Faguet dans ses »*Propos littéraires*« 3ème série, Paris 1905, Lecène et Oudin, où il étudie encore »*L'Ennemi des lois*«. — Ernest Chasles dans les »*Samedis littéraires*« note à propos de »*Leurs Figures*« le roman de Barrès consacré à l'affaire du Panama, le talent de peintre et de psychologue du romancier qui n'hésite pas à étaler les hontes et les faiblesses des politiciens vénaux; v. aussi E. Chasles, *Maurice Barrès* dans la *Collection des Celébrités d'aujourd'hui* publ. sous la direction de E. Sansot-Orland, R. le Brun et Ad. van Bever, Paris, — et la revue allemande *Die Gegenwart* 1901, No 36. 1902, No 32 — et 1896, No 46. Enfin dans la littérature française de Petit de Juleville on trouvera une étude très courte qui s'arrête malheureusement à la période de jeunesse du romancier et qui ne permet pas de suivre son évolution. Aussi bien, ceux-là seuls qui ne produisent plus peuvent être définitivement jugés.

Et maintenant que nous avons étudié le développement et l'évolution de la philosophie de Barrès, nous ne voulons pas conclure sans jeter un coup d'oeil sur l'écrivain.

Barrès est, avant tout, un grand peintre. Mieux que personne, il sait d'un mot juste évoquer un paysage, susciter une impression et nous ne pouvons passer sous silence le témoignage d'un juge disert en matière littéraire, j'ai dit Mr René Doumic:

»Mr Barrès excelle à dégager d'un aspect de nature l'expression qui y est enveloppée. Les lieux où nous vivons ont avec notre âme d'intimes correspondances. Ils façonnent la sensibilité des individus. C'est en ce sens qu'un paysage est un état d'âme.«

Soit que le crayon de Barrès s'arrête sur »les Etangs mornes et les eaux mortes« du mélancolique pays d'Aigues-Mortes ou sur les paysages chaudement colorés d'Espagne, »l'âpre Tolède«, »Cordoue toute parfumée des jasmins que portent les femmes dans leurs cheveux«, »Grenade qui est une tente dans un Oasis, et sous un parasol brodé le plus mol oreiller du monde«; soit qu'il se plaise à décrire les paysages lorrains: »Ces étendues uniformes d'herbages . . . les arbres clairsemés sur le bas ciel bleu et les routes absolument droites, dont les grands peupliers courent à travers le plateau, y mettant une certaine solennité«, la préoccupation constante de l'écrivain est de trouver l'expression juste qui fera surgir le paysage en même temps quelle évoquera le sentiment qu'il inspire. Il ne décrit pas, il marque d'un trait significatif. »Chez lui la phrase qui emprunte à la langue de ce siècle quelques-unes de ses ressources de pittoresque, reste brève comme chez les écrivains du siècle dernier«. S'il ne recule pas devant le mot propre, fût-il commun, il reste toujours profondément subtil et délicat en même temps que sec et concis. »C'est par la sécheresse même du contour qu'il atteint à l'intensité du relief.«

Barrès, apôtre passionné de l'individualisme et de l'énergie, défenseur zélé de la petite patrie, de »la terre des ancêtres« a exercé sur la jeune génération française une influence importante et salutaire. Il combat heureusement les doctrines internationalistes qui cherchent à s'imposer dans la littérature contemporaine et qui, en prônant les principes humanitaires,

tendent à la destruction des caractères spéciaux particuliers à chaque race et à chaque province. Il a ressuscité en France, l'amour de la province sacrifiée à Paris, le culte du »clocher« et les vieux souvenirs du passé.

Telle qu'elle est son œuvre mérite une place toute spéciale dans l'histoire littéraire française. Mais l'activité du jeune écrivain est loin d'être épuisée. Lui-même nous en donne l'assurance à la fin de son dernier ouvrage, *Un Voyage à Sparte*. Nous en acceptons avec joie l'heureux augure:

»Mon courage me défend de m'engourdir déjà au son des humbles violons de Lorraine. Je ne mettrai pas au dessus de tout, comme il me serait si doux mon émouvant pays de naissance, les côtes vinicoles du Mâdon, du Brénon, notre vent glacial, nos bois de bouleaux et ma claire Moselle où j'admire chaque saison les reflets de mon enfance. Jusqu'à mon extrême fatigue, mon intelligence voudra chercher et conquérir des terres nouvelles, pour que mes activités profondes s'étendent, s'enrichissent, s'expriment par des formes plus saisissantes«.

Luneville. E. Vierling.[1])

---

[1]) La figure de Barrès est trop nouvelle encore dans la littérature pour que la critique lui ait consacré une étude approfondie et complète. Ses romans sont cependant des événements littéraires qui ne pouvaient passer inaperçus. C'est ainsi que:

Dans la *Revue des Deux Mondes*, René Doumic consacre un article à l'étude des théories de l'écrivain lorrain sur l'Energie: »*La Glorification de l'Energie*« 15 Décembre 1894 — et un autre aux »*Déracinés*« 15 Novembre 1897. C'est ce roman qui fait également le sujet d'une rapide esquisse littéraire de Faguet dans ses »*Propos littéraires*« 3ème série, Paris 1905, Lecène et Oudin, où il étudie encore »*L'Ennemi des lois*«. — Ernest Chasles dans les »*Samedis littéraires*« note à propos de »*Leurs Figures*« le roman de Barrès consacré à l'affaire du Panama, le talent de peintre et de psychologue du romancier qui n'hésite pas à étaler les hontes et les faiblesses des politiciens vénaux; v. aussi E. Chasles, *Maurice Barrès* dans la *Collection des Celébrités d'aujourd'hui* publ. sous la direction de E. Sansot-Orland, R. le Brun et Ad. van Bever, Paris, — et la revue allemande *Die Gegenwart* 1901, No 36. 1902, No 32 — et 1896, No 46. Enfin dans la littérature française de Petit de Juleville on trouvera une étude très courte qui s'arrête malheureusement à la période de jeunesse du romancier et qui ne permet pas de suivre son évolution. Aussi bien, ceux-là seuls qui ne produisent plus peuvent être définitivement jugés.

Et maintenant que nous avons étudié le développement et l'évolution de la philosophie de Barrès, nous ne voulons pas conclure sans jeter un coup d'oeil sur l'écrivain.

Barrès est, avant tout, un grand peintre. Mieux que personne, il sait d'un mot juste évoquer un paysage, susciter une impression et nous ne pouvons passer sous silence le témoignage d'un juge disert en matière littéraire, j'ai dit Mr René Doumic:

»Mr Barrès excelle à dégager d'un aspect de nature l'expression qui y est enveloppée. Les lieux où nous vivons ont avec notre âme d'intimes correspondances. Ils façonnent la sensibilité des individus. C'est en ce sens qu'un paysage est un état d'âme.«

Soit que le crayon de Barrès s'arrête sur »les Etangs mornes et les eaux mortes« du mélancolique pays d'Aigues-Mortes ou sur les paysages chaudement colorés d'Espagne, »l'âpre Tolède«, »Cordoue toute parfumée des jasmins que portent les femmes dans leurs cheveux«, »Grenade qui est une tente dans un Oasis, et sous un parasol brodé le plus mol oreiller du monde«; soit qu'il se plaise à décrire les paysages lorrains: »Ces étendues uniformes d'herbages . . . les arbres clairsemés sur le bas ciel bleu et les routes absolument droites, dont les grands peupliers courent à travers le plateau, y mettant une certaine solennité«, la préoccupation constante de l'écrivain est de trouver l'expression juste qui fera surgir le paysage en même temps quelle évoquera le sentiment qu'il inspire. Il ne décrit pas, il marque d'un trait significatif. »Chez lui la phrase qui emprunte à la langue de ce siècle quelques-unes de ses ressources de pittoresque, reste brève comme chez les écrivains du siècle dernier«. S'il ne recule pas devant le mot propre, fût-il commun, il reste toujours profondément subtil et délicat en même temps que sec et concis. »C'est par la sécheresse même du contour qu'il atteint à l'intensité du relief.«

Barrès, apôtre passionné de l'individualisme et de l'éner[...] défenseur zélé de la petite patrie, de »la terre des [...] exercé sur la jeune génération française une in[...] tante et salutaire. Il combat heureusement les [...] nationalistes qui cherchent à s'imposer dans [...] temporaine et qui, en prônant les pri[...]

halt nur der Durchgang zur zu schaffenden fremdsprachlichen Form; diese ist das Gesuchte. Wenn auch dem Inhalt gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, so geschieht es hier vor allem nur, um von der in der Grundsprache gegebenen Form ein treues Abbild zu formen. Darum auch sind diese Uebungen der gegebene Anknüpfungspunkt für Erörterungen über sinnverwandte Wörter, über Wortgebrauch im allgemeinen, Satzbau, kurz für alles, was man mit dem Worte Stillehre oder Stilistik bezeichnet.

Da jede Unsicherheit in der Grammatik sich bei ihnen sogleich offenbart, so sind sie die beste, weil umfassendste und den Geist anregendste Wiederholung der grammatischen Tatsachen, die es gibt, und, wie schon gesagt, ersparen so auf andere Weise, was sie selbst an Zeit kosten. Eine bessere Probe auf das Wissen und Können in bezug auf die fremde Sprache gibt es nicht, selbst nicht das Sprechen, da man hier in den meisten Fällen den fehlenden Ausdruck umgehen kann. Das Sprechen einer fremden Sprache ist, trotz allen Versicherungen des Gegenteils, nur ein blitzartig schnelles Uebersetzen; vom Denken in jener kann erst dann die Rede sein, wenn die Muttersprache so sehr verblasst ist, dass sie zur fremden und jene zur eigenen geworden ist.

Im übrigen müssen doch auch die schroffsten Gegner dieser Art von Uebersetzungen zugeben, dass sie im Leben alltäglich verlangt werden; der Kaufmann, Rechtskundige, Ingenieur, Offizier, die Vertreter aller Berufe, welche mit dem Auslande zu tun haben, werden häufig dazu genötigt; da doch auch sie zugeben, dass in der Schule für das Leben gelernt wird, warum nicht schon hier damit beginnen? Fügen wir uns der Macht der Dinge, nicht derjenigen vorgefasster Meinungen.

In den letzten 20 Jahren haben wir das erheiternde Schauspiel mit angesehen, dass so ziemlich alle Unterrichtsmittel, die man seit undenklicher Zeit als brauchbar ansah, für unbrauchbar erklärt wurden. Es flogen nacheinander unter das alte Eisen: die Einzelsätze, die Grammatik überhaupt, die Hinübersetzung, die Herübersetzung. Aller dieser Krücken bedurfte man nicht mehr, seitdem man ein einfaches Mittel gefunden hatte, selbst junge unreife Köpfe, die noch nicht die Muttersprache beherrschten, in fremden Sprachen denken zu lehren. Von diesen Masslosigkeiten hat die Mehrzahl der deutschen Schulmeister nie etwas wissen wollen, und die Minderzahl, welche sie mitgemacht, ist auch gemach davon zurückgekommen. Hätten die Linksreformer nur auf die bestehenden schweren Schäden des Sprachunterrichts hingewiesen, so wäre das verdienstlich gewesen. Aber statt massvoll zu bessern, haben sie masslos geeifert. Es ging ihnen wie dem betrunkenen Bauer, der

Barrès dans ses premiers ouvrages les avait déjà exposées. Pour Taine, ce qu'il admire le plus dans l'Italie de la renaissance, comme dans L'Angleterre de Cromwell, c'est l'état d'anarchie perpétuelle qui permet aux personnalités de se développer et de dominer. Il se plaît à dessiner les silhouettes bien vivantes des condottieri, son héro favori est Benvenuto Cellini, le spadassin-artiste, aussi habile à manier le ciseau que le poignard. Il trouve dans les sauvages emportements des bouchers de Londres les exemples les plus frappants de l'énergie et de l'affirmation de la personnalité humaine. Car ces crimes, ces violences flattent son idée que l'homme est, au fond, un être cruel, le plus cruel des animaux et il y trouve la preuve de ses théories psychologiques.

Cependant, chez le vieux philosophe, l'évolution se fait peu à peu, qui lui montre la fausseté de son idée de L'Energie. Devant les excès de la révolution, il s'étonne, il s'irrite, il s'indigne. Napoléon, dans l'exagération égoiste de sa personnalité, lui paraît un monstre. Il voit en lui, comme autrefois Schiller a vu dans Wallenstein, une négation de l'idée de liberté, un défi porté à la personnalité humaine.

»C'est, s'écrie Taine, l'égoisme non pas inerte mais actif et envahissant, proportionné à l'activité et à l'étendue de ses facultés, développé par l'éducation et les circonstances, exagéré par les succès et la toute-puissance jusqu'à devenir un monstre, jusqu'à dresser au milieu de la société humaine un moi colossal.«

Ce moi colossal, que Taine reproche à Napoléon, c'est à son édification que travaille Barrès, le développant par l'analyse subtile de ses sentiments. »Il faut sentir le plus possible en analysant le plus possible« nous recommande-t-il. Et lui-même resta toujours fidèle à ce principe. Mais, peu à peu, sans qu'il y prit garde, sa conception de l'énergie subissait une évolution analogue à celle que nous avons étudiée tout à l'heure. Ce qu'il cherchait d'abord dans l'exaltation de l'énergie, c'était une »animation intérieure« qui le fit plus vivre en le faisant sentir plus fortement. Cette énergie n'est, à la serrer de près, que le développement exagéré de la vigeur physique et morale mise au service des sensations, de la volupté, comme Stendhal l'expose déjà dans *Rouge et Noir*.

Pour le Barrès de la nouvelle manière, au contraire,

l'énergie trouve sa plus admirable expression dans le développement de la personnalité humaine. Et c'est pourquoi, dans une page célèbre, comparant Spinoza à Napoléon, il préfère le philosophe hollandais au tyran qui domine le monde: »J'ai tiré des hommes tout ce qu'ils peuvent donner« dit l'empereur. »Je n'ai pas réveillé les capitales, les peuples, réplique le philosophe, mai j'ai tenu en éveil les parties les plus profondes de mon cerveau. Moi aussi, je domine l'univers. Je lui impose les lois de mon esprit.«[1])

Cette énergie, purifiée de tout mélange, identifiée au développement de la personnalité humaine, elle va trouver son but, sa raison suffisante en même temps que son complet épanouissement dans l'action collective. C'est aux cimetières, nous l'avons vu que nous conduit Barrès, pour nous faire sentir les attaches qui nous relient au passé. C'est encore sur les tombes qu'il va puiser les accents virils qui réveillent dans les cœurs les énergies sommeillantes. L'individualiste s'est fait l'apôtre de la collectivité. C'est dans le peuple qu'il veut fortifier le sentiment du moi, parceque ce sentiment n'est après tout que la voix de la race: »Si j'étais un riche Grec je ne fonderais pas d'hôpital ni de collège dans Athènes; je doterais la malheureuse Sparte. Je dessinerais sur ses collines des pèlerinages civiques, j'y enverrais les jeunes Albanais venus en Grèce pour être Grecs, et je voudrais qu'ils fissent leurs plus longues méditations au seuil de la brèche éclatante de Paori«.[2])

Cette volonté ardente, ce besoin d'activité, cette nécessité de développer l'énergie que l'écrivain prône dans tous ses ouvrages ne devaient pas, pour lui, rester lettre morte. Il estima de son devoir de participer à la vie politique de son pays. Nous ne le suivrons pas sur ce terrain brûlant; l'homme de lettres est, Dieu merci, assez grand pour faire oublier l'homme politique.

L'Académie Française a résumé l'admiration de toute la France lettrée pour l'auteur des *Déracinés* en l'admettant le 20 janvier 1906 au nombre de ses membres, en remplacement de Mr de Hérédia.

---

[1]) *Les Déracinés.*
[2]) *Un Voyage à Sparte* ch. XVII.

D'ailleurs par quoi remplacerait-on notre baccalauréat? On a parlé d'un diplôme de fin d'études analogue à l'*Abiturientenexamen* des écoles supérieures d'Allemagne. Sans vouloir attaquer en quoi que ce soit, cet examen de maturité (*Reifeprüfung*) comme on l'appelle ici, je suis autorisé à croire qu'il serait insuffisant pour des elèves français. Le diplôme serait délivré, dit-on, dans l'intérieur de chaque lycée ou collège après un vague examen d'après l'ensemble des notes obtenues pendant toute la scolarité de l'élève. Il me semble qu'un tel diplôme de fins d'études obtenu d'après l'ensemble des notes données à l'élève par ses propres maîtres, n'offrirait pas les mêmes sécurités que notre baccalauréat subi devant des professeurs étrangers à la formation intellectuelle du candidat. Les garanties d'impartialité seraient plutôt aléatoires. L'élève aurait à lutter contre ce courant de sympathies et d'antipathies naturelles qui s'établissent forcément entre ses professeurs et lui. Nous verrions aussi arriver les supplications et les prières des mamans et des papas, les recommandations interminables des amis et des collègues en faveur de tel ou tel candidat plus ou moins timide ou plus ou moins ignorant. Il y aurait aussi une certaine tentation de se débarrasser au plus vite de certains candidats à perpetuité qui encombrent trop souvent les bancs de nos collèges.

Malgré donc ce qui a été dit et écrit contre le baccalauréat, je suis et demeure le fidèle défenseur de ce modeste diplôme qui, s'il a quelques inconvenients, n'est pas sans posséder de grands avantages. Qu'on y introduise de nouvelles améliorations, mais de grâce, qu'on le laisse subsister.

Kiel. Francisque Béraud.

Zum Artikel: „Pädagogischer Kleinkram“.

Die freundliche Erlaubnis der Redaktion vorausgesetzt, möchte ich gern in der *Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht* selbst statt in meinen *Neueren Sprachen* dem in der Ueberschrift genannten Artikel des Kollegen Hasl einige Worte der Aufklärung hinzufügen. Den „Methodenstreit“ selbst werden wir ja von hüben und drüben her ausfechten müssen, soweit er sich eben ausfechten lässt. Auf die Entfernung aber wird man den Gegner leicht im falschen Lichte sehen. Da kann es wohl nützen, wenn man einander auch einmal persönlich etwas näher tritt. Ich habe mich daher auch gefreut, eine Auseinandersetzung des Kollegen Ruska im Juniheft der *Neueren Sprachen* veröffentlichen zu können.

Kollege Hasl hat vor allem übersehen, dass der erste der „*Nachklänge*“ (Januarheft) wesentlich die Einleitung zu dem zweiten

à la destruction des caractères spéciaux particuliers à race et à chaque province. Il a ressuscité en France, de la province sacrifiée à Paris, le culte du »clocher« vieux souvenirs du passé.

elle qu'elle est son œuvre mérite une place toute spéciale l'histoire littéraire française. Mais l'activité du jeune ain est loin d'être épuisée. Lui-même nous en donne l'assu- à la fin de son dernier ouvrage, *Un Voyage à Sparte.* en acceptons avec joie l'heureux augure:

»Mon courage me défend de m'engourdir déjà au son des humbles de Lorraine. Je ne mettrai pas au dessus de tout, comme il me si doux mon émouvant pays de naissance, les côtes vinicoles du du Brénon, notre vent glacial, nos bois de bouleaux et ma claire où j'admire chaque saison les reflets de mon enfance. Jusqu'à extrême fatigue, mon intelligence voudra chercher et conquérir des nouvelles, pour que mes activités profondes s'étendent, s'enrichissent, iment par des formes plus saisissantes«.

Luneville. E. Vierling.[1])

---

[1]) La figure de Barrès est trop nouvelle encore dans la littérature que la critique lui ait consacré une étude approfondie et complète. romans sont cependant des événements littéraires qui ne pouvaient er inaperçus. C'est ainsi que:

Dans la *Revue des Deux Mondes,* René Doumic consacre un ar- le à l'étude des théories de l'écrivain lorrain sur l'Energie: »*La Glori- ation de l'Energie*« 15 Décembre 1894 — et un autre aux »*Déracinés*« Novembre 1897. C'est ce roman qui fait également le sujet d'une pide esquisse littéraire de Faguet dans ses »*Propos littéraires*« 3ème rie, Paris 1905, Lecène et Oudin, où il étudie encore »*L'Ennemi des lois*«. — Ernest Chasles dans les »*Samedis littéraires*« note à propos de »*Leurs Figures*« le roman de Barrès consacré à l'affaire du Panama, le talent de peintre et de psychologue du romancier qui n'hésite pas à étaler les hontes et les faiblesses des politiciens vénaux; v. aussi E. Chasles, *Maurice Barrès* dans la *Collection des Celébrités d'aujourd'hui* publ. sous la direction de E. Sansot-Orland, R. le Brun et Ad. van Bever, Paris, — et la revue allemande *Die Gegenwart* 1901, No 36. 1902, No 32 — et 1896, No 46. Enfin dans la littérature française de Petit de Juleville on trouvera une étude très courte qui s'arrête malheureusement à la période de jeunesse du romancier et qui ne permet pas de suivre son évolution. Aussi bien, ceux-là seuls qui ne produisent plus peuvent être définitive- ment jugés.

Et maintenant que nous avons étudié le développement et l'évolution de la philosophie de Barrès, nous ne voulons pas conclure sans jeter un coup d'oeil sur l'écrivain.

Barrès est, avant tout, un grand peintre. Mieux que personne, il sait d'un mot juste évoquer un paysage, susciter une impression et nous ne pouvons passer sous silence le témoignage d'un juge disert en matière littéraire, j'ai dit Mr René Doumic:

»Mr Barrès excelle à dégager d'un aspect de nature l'expression qui y est enveloppée. Les lieux où nous vivons ont avec notre âme d'intimes correspondances. Ils façonnent la sensibilité des individus. C'est en ce sens qu'un paysage est un état d'âme.«

Soit que le crayon de Barrès s'arrête sur »les Etangs mornes et les eaux mortes« du mélancolique pays d'Aigues-Mortes ou sur les paysages chaudement colorés d'Espagne, »l'âpre Tolède«, »Cordoue toute parfumée des jasmins que portent les femmes dans leurs cheveux«, »Grenade qui est une tente dans un Oasis, et sous un parasol brodé le plus mol oreiller du monde«; soit qu'il se plaise à décrire les paysages lorrains: »Ces étendues uniformes d'herbages . . . les arbres clairsemés sur le bas ciel bleu et les routes absolument droites, dont les grands peupliers courent à travers le plateau, y mettant une certaine solennité«, la préoccupation constante de l'écrivain est de trouver l'expression juste qui fera surgir le paysage en même temps quelle évoquera le sentiment qu'il inspire. Il ne décrit pas, il marque d'un trait significatif. »Chez lui la phrase qui emprunte à la langue de ce siècle quelques-unes de ses ressources de pittoresque, reste brève comme chez les écrivains du siècle dernier«. S'il ne recule pas devant le mot propre, fût-il commun, il reste toujours profondément subtil et délicat en même temps que sec et concis. »C'est par la sécheresse même du contour qu'il atteint à l'intensité du relief.«

Barrès, apôtre passionné de l'individualisme et de l'énergie, défenseur zélé de la petite patrie, de »la terre des ancêtres« a exercé sur la jeune génération française une influence importante et salutaire. Il combat heureusement les doctrines internationalistes qui cherchent à s'imposer dans la littérature contemporaine et qui, en prônant les principes humanitaires,

tendent à la destruction des caractères spéciaux particuliers à chaque race et à chaque province. Il a ressuscité en France, l'amour de la province sacrifiée à Paris, le culte du »clocher« et les vieux souvenirs du passé.

Telle qu'elle est son œuvre mérite une place toute spéciale dans l'histoire littéraire française. Mais l'activité du jeune écrivain est loin d'être épuisée. Lui-même nous en donne l'assurance à la fin de son dernier ouvrage, *Un Voyage à Sparte.* Nous en acceptons avec joie l'heureux augure:

»Mon courage me défend de m'engourdir déjà au son des humbles violons de Lorraine. Je ne mettrai pas au dessus de tout, comme il me serait si doux mon émouvant pays de naissance, les côtes vinicoles du Mâdon, du Brénon, notre vent glacial, nos bois de bouleaux et ma claire Moselle où j'admire chaque saison les reflets de mon enfance. Jusqu'à mon extrême fatigue, mon intelligence voudra chercher et conquérir des terres nouvelles, pour que mes activités profondes s'étendent, s'enrichissent, s'expriment par des formes plus saisissantes«.

Luneville. E. Vierling.[1])

---

[1]) La figure de Barrès est trop nouvelle encore dans la littérature pour que la critique lui ait consacré une étude approfondie et complète. Ses romans sont cependant des événements littéraires qui ne pouvaient passer inaperçus. C'est ainsi que:

Dans la *Revue des Deux Mondes,* René Doumic consacre un article à l'étude des théories de l'écrivain lorrain sur l'Energie: »*La Glorification de l'Energie*« 15 Décembre 1894 — et un autre aux »*Déracinés*« 15 Novembre 1897. C'est ce roman qui fait également le sujet d'une rapide esquisse littéraire de Faguet dans ses »*Propos littéraires*« 3ème série, Paris 1905, Lecène et Oudin, où il étudie encore »*L'Ennemi des lois*«. — Ernest Chasles dans les »*Samedis littéraires*« note à propos de »*Leurs Figures*« le roman de Barrès consacré à l'affaire du Panama, le talent de peintre et de psychologue du romancier qui n'hésite pas à étaler les hontes et les faiblesses des politiciens vénaux; v. aussi E. Chasles, *Maurice Barrès* dans la *Collection des Celébrités d'aujourd'hui* publ. sous la direction de E. Sansot-Orland, R. le Brun et Ad. van Bever, Paris, — et la revue allemande *Die Gegenwart* 1901, No 36. 1902, No 32 — et 1896, No 46. Enfin dans la littérature française de Petit de Juleville on trouvera une étude très courte qui s'arrête malheureusement à la période de jeunesse du romancier et qui ne permet pas de suivre son évolution. Aussi bien, ceux-là seuls qui ne produisent plus peuvent être définitivement jugés.

Literaturberichte und Anzeigen.

Le mouvement intellectuel en France durant l'année 1907.

I.

Les Revues. — *La Revue des Deux Mondes*, — N° du 15 Janvier, — sous la signature de Mr R. Doumic et sous le titre »*Fontenelle*«, rend compte de deux ouvrages sur cet écrivain, l'un par Mr A. Laborde-Milan et l'autre par Mr S. Maigron. C'est bien la consécration de la gloire et Fontenelle a bien fait de remplir tout son siècle, puisqu'à une occasion quelconque Mr Doumic devait le célébrer. »Ce pédant le plus joli du monde«, comme disait J. B. Rousseau, avait d'ingénieuses idées et des goûts qui ne manquaient pas d'allure: mettre dans ses dialogues Auguste et l'Arétin, Alexandre et Phryné en présence, s'engager avec Perrault et Th. Corneille dans la fameuse »querelle des anciens et des modernes«, se retirer au faubourg St Jacques, dans une solitude scientifique avec Varignon et l'abbé de St Pierre et y couver doucement »la pluralité des mondes«, cela ne fut pas du premier venu et le »Cydias« de La Bruyère méritait un panégyrique de Mr R. Doumic.

Mr Laurent Tailhade dans *la Nouvelle Revue*, — N° du 15 Janvier, — fait sous le titre »*Don Juan*« une étude sur les D. Juan dans les différents pays aux différentes époques. Je crois que j'ai déjà entretenu mes lecteurs d'articles semblables, qui sont plus ou moins originalement écrits, mais n'apportent rien de nouveau à la question.

Dans *La Revue*, — N° du 15 Janvier, — Mr Georges Pélissier traite de »*Zola romantique*«. Il nous montre justement, quoique sans s'appuyer, ce que pour ma part je regrette, sur des exemples tangibles, Zola conservant, comme Flaubert et Alexandre Dumas fils, des procédés, des inspirations de l'école précédente. Mais ce qui est plus intéressant dans l'article de Mr Georges Pélissier, c'est qu'il rattache Zola au romantisme non seulement comme artiste, mais encore comme théoricien du roman expérimental: »le

génie des écrivains pour lui se mesure à l'originalité avec laquelle ils déforment la nature . . . et qu'y a-t-il de plus romantique?«

Mr Paul Bonnefon, — dans la *Revue Bleue,* — No du 26 Janvier, — nous donne des détails assez piquants sur »*Victor Cousin et l'Allemagne*«: »elle attirait Cousin de toute la force du mystère de sa philosophie en travail.« Il apprit l'allemand pour lire Kant et, dans un premier voyage fort court, il se lia avec Hegel. Dans un second, il fut arrêté sous l'inculpation de carbonarisme, incarcéré six mois et ne fut relâché que grâce aux philosophes ses amis. Plus fidèle que Voltaire après sa mésaventure, Cousin garda son enthousiasme pour l'Allemagne, mais il voulut que l'on retirât les accusations portées contre lui, et se plaignit du retard de cette satisfaction assez platonique dans une »lettre« jusqu'ici inédite à Mr de Ramptz.

Dans le *Mercure de France,* No du 1er Février, — Mr Gabriel Boissy revient sur la question des »*Spectacles de plein air*« pour remémorer Orange, Nîmes, Béziers, Cauterets, Bussang, la Mothe-Saint-Héray dont nous avons souvent parlé; ajoute Champlieu près de Senlis, Marseille, Aulnay-sous-Bois, Courçay sur Indre; annonce Luchon et Biarritz, rappelant que la Suisse et la Toscane nous précèdent ou nous suivent, en oubliant l'Allemagne; et jette au vent le projet d'un théâtre du peuple que souhaitait déjà Michelet. Œuvre en puissant devenir, capable sans doute de donner des leçons de conscience et de civisme, au dire des »avancés«, simples reproductions des Dionysies antiques et des mistères du moyen-âge, à l'opinion des »retardataires.«

La Revue de Paris — No du 1er Février, — publié une étude admirative de Mr Paul Hervieu sur Brunetière. »Son nom, dit-il, restera fortement gravé dans l'histoire des lettres françaises;« et cela nous pouvons le dire avec lui; mais Mr Hervieu exagère peut-être en faveur de l'ami disparu auquel il trouve »quelque chose d' auguste dans le caractère,« lorsqu'il cite, triomphant, cette phrase prononcée, paraît-il, par Brunetière: »l'individualisme, je le tiens, Monsieur, pour mon ennemi personnel.« Hélas! le voilà bien le chef de cette école, non sans valeur ni mérite certes, mais qui veut embrigader tous les esprits de France et ne pas souffrir le talent indépendant.

Il vivra toujours, cependant. Espérons qu'il se trouvera dans des chantres inspirés comme cette femme dont nous parle Mr E. Schuré, — dans la *Revue Bleue* du 6 Février; — car, avec un titre un peu . . . lyrique »Poètes d'aurore et de crépuscule«, c'est simplement de Mme Ackermann qu'il s'occupe, — d'ailleurs bien, déclarant, comme il sied, qu'elle procède d'Alfred de Vigny et lui faisant prédire Nietszche. Malheureusement, il ne s'est pas essayé

à nous tracer un portrait vivant, et illustrant l'œuvre de »ce démon dans une honnête femme«, comme disait Barbey d'Aurevilly, et pour laquelle Caro-Bellac épouvanté s'écriait dans son cercle de belles madames: »si ces doctrines devaient triompher, il n'y aurait plus ni religion, ni philosophie, ni poésie quelconque.« Il y aurait peut être de la personnalité et de la vérité . . . . Qu'en dites-vous?

La *Revue de Paris,* — N° du 15 Février, — sous la signature de Mr René Fage, nous fait part de »la pédagogie de l'intendant d'Aguesseau«, Henri-François, le père du chancelier Charles-Michel. Dans ce système qu'il rédigea lui-mêmê, et que son deuxième fils Mr de Valjouan envoya plus tard à Mr Amelot, il y a des souvenirs de Montaigne. Il recommande »des instructions courtes, mais pleines de sens et d'onction, ... des voyages, la lecture commentée des anciens qu'il vaut mieux ne pas connaître que les savoir à demi.« Le thème en grec est inutile, parceque langue morte; non le latin, si vivant à son siècle, et il donne de petits procédés pédagogiques, tels que traduire la version en latin pour comparer ensuite avec le texte de l'auteur. L'histoire lui semble secondaire pour l'enfant qui n'en peut pénétrer la profondeur. Les livres de voyages seront lus avec une carte. Pour la philosophie, elle consiste surtout à démontrer »la supériorité de Jésus-Christ sur les païens; alors seulement viendra l'étude des mathématiques et de l'éloquence«. Il est assez curieux aujourd'hui, où tant se posent les questions de réforme de l'enseignement, de voir surgir ce programme d'outre-tombe; et, certes, s'il est en partie caduc, par endroits la pratique n'en semble pas si maladroite.

Idem — Ibidem. — à propos du livre de Wells, The Future in America, Mr André Chevrillon nous instruit que »le point de vue de Wells est dynamique non statique« et que, grâce à ses tendances, on peut deviner ou moins une partie de la courbe, et donc l'Amérique est; elle aura un avenir; nous le voyons, et voilà »pourquoi votre fille est muette«, comme écrivait Molière qui avait deviné cette courbe au style sybillino-scientifique, dont Sganarelle était le Chevrillon.

Et, puisque nous parlons de science, dans »*La Science au XXe Siècle,*« — N° du 15 Février, — Mr G. Millochau étudie la formation des étoiles cherchant lui aussi la courbe pour nous indiquer leur avenir. Moins heureuses que l'Amérique, il paraît qu'elles se refroidissent puis disparaissent, mais sans doute se reforment-elles, — et voilà comment Lucinde recouvre la parole.

Dans *La Revue*, — N° du 15 Février, — Mr Fréderic Barbey pose une fois de plus la question de Louis XVII. Il apporte même des documents inédits, mais rien encore de concluant. Le

point intéressant est surtout qu'en 1816, après le discours de Chateaubriand demandant l'érection d'un monument aux royales victimes, Louis XVIII fit commencer des recherches actives, favorisa les travaux d'un certain Simien-Despréaux qui, l'un des premiers, propagea la fable de Simon, puis qu'en 1817, au moment où le même Despréaux lançait le pouvoir sur des pistes qui eussent pu être intéressantes, sans continuer les recherches, Decazes envoya au baron Pasquier les procès verbaux »pour constater la mort de S. M. Louis XVII.«

C'est encore de la Révolution que s'occupe, dans la *Même Revue*, — N° du 1er Mars, — Mr Roger Gil Baer, qui tente de réhabiliter Simone Evrard, figure encore mal connue et comme enténébrée dans la pénombre de la cave de Marat. Il l'égale aux Mme Roland et aux Charlotte Corday, et nous rapporte l'estime qu'avait pour elle Albertine Marat, sœur du Révolutionnaire.

Idem — *Ibidem*. — Moins intéressant mais plus de mode, est l'article de Mr Jean Dornis sur Antonio Fogazzaro, dont toutes nos mondaines parlent comme s'il était leur cousin-germain. J'ai déjà ici même signalé cette tendance italianisante de notre littérature (?) actuelle.

La *Revue des Deux Mondes*, — N° du 2 Mars, — publie »*Trois artisans de l'idéal classique au XVIe siècle*« de Brunetière. Et c'est ici Henri Estienne qui sut le grec avant de savoir le latin et le français, traduisit Anacréon et, dans son »Apologie d'Hérodote«, livre d'un protestant, c'est à dire, — ajoute Brunetière, »avec une telle certitude qu'elle entraîne, sinon persuade —,« — c'est à dire d'un homme profondément convaincu de la perversité foncière de la nature humaine — »tend à prouver que les modernes sont tout au moins aussi vicieux que les anciens et attaque Rome et l'Italianisme tout entier, préludant ainsi à sa »Précellence«; — ici encore, Jacques Amyot, évèque d'Auxerre et grand aumônier de France dont le livre »nous a relevés du bourbier«, ainsi que disait Montaigne. »Il est Plutarque, et Plutarque c'est lui,« malgré l'existence d'un bon nombre d'œuvres point méprisables, telles ses traductions d'Héliodore et de Diodore; il toucha même un instant à la politique, figura au concile de Trente, bien que de Thou y ait exagéré son importance, et manqua être massacré à Auxerre, accusé d'avoir trempé dans l'assassinat du Balafré. — Là, Bodin dont »la République« est presque l'ébauche de l'Esprit des Lois, et dont, en revanche, »la Démonomanie« est l'œuvre d'un magistrat au cœur dur, entêté de préjugés absurdes et cruels. Mais ce fut un éminent vulgarisateur, ainsi qu'Estienne et qu'Amyot, préparant avec eux les futures moissons de la belle époque classique.

C'est par contre aux derniers sursauts du classicisme qu'eut

affaire la »Marion Delorme« de Victor Hugo dont nous aurons ici même à nous occuper plus longuement le trimestre prochain, et dont traite Mr Gustave Simon dans la *Revue de Paris*, No du 15 Mars. — Il ne nous apprend rien de bien neuf en nous résumant son histoire, comme quoi le pouvoir s'émut du portrait de Louis XIII; que dans la première version Didier était inflexible pour Marion, mais que Mme Dorval fit réfléchir le dramaturge; enfin que l'un des étonnements de l'auditoire: Dumas, Balzac, de Musset, Ste Beuve, de Vigny, Soumet, Delacroix, Mérimée, Villemain, etc. . . . fut que Mr Victor Hugo eût fait un drame jouable.

II.

Les Livres. — Du bon et du mauvais; du grave et du doux; du plaisant et du sévère, ainsi que parlait Boileau Despréaux.

De l'érudition et du plaquage; de l'histoire et du roman: de la critique et des œuvres d'imagination; de la prose et des vers.

»*Les Lettres*« de Charles Baudelaire nous initient au reportage des petites manies, des petits soucis, des petites joies, des petites amertumes d'un grand poète. Désenchanté par l'amour, découragé par le travail, l'auteur des »Fleurs du Mal« garde le culte de la littérature, et par là nous paraît toujours supérieur aux gens de lettres de notre temps, tous rêvant la fortune colossale comme le héros de

»*Vanité*«, fruit né de la collaboration des célèbres psychologues, Paul et Victor Margueritte, qui étaient encore deux pour inventer le »Magasin des quatre saisons«, dirigé par le gros Pierre Bravier, qui se ruine en dépenses folles pour cette manie de »paraître« qu'Agrippa d'Aubigné avait déjà stigmatisée. Il y est aidé par sa femme falotte et sa fille vaine; et au bout le Krack formidable et prévu, qui fait dire »c'est bien fait« aux voisins envieux, et aux autres »quels imbéciles«!

Plus romanesque et plus tragique, Mr Edouard Quet dans »*En correction*« roman de mœurs pénitentiaires, dont le louche héros doit s'améliorer, — tu parles! — dans les bas fonds officicialisés de Montliot. Question grave et toujours vivante que celle de ces malheureux enfants, souvent plus infortunés, plus ataviquement corrompus que vraiment coupables, confiés à la chiourme abjecte, et arrachés au ruisseau pour la prison humanitaire! Question grave et jamais résolue, en dépit des bonnes volontés évidentes et des théories admirables! Roman qui brise le cadre de l'œuvre romanesque et, comme toujours en notre époque, pose la question sociale difficile à résoudre.

Combien on se repose mieux en étudiant, avec Mr Emile

Faguet, *»les Amours des hommes de lettres«*, et en voyant défiler dans des pages de charme et d'ingéniosité, de science et d'esprit, Pascal et Madmoiselle Roannez; Corneille et Mélite, et la du Parc; Voltaire, Mirabeau, Chateaubriand le beau, Guizot le grave, Mérimée, Musset et Georges Sand!

Et que tout cela nous écarte en beauté des laideurs de *»Poupée fragile«* de Mr Charles Henry Hirsch, dont le réel talent se plaît à d'impudentes et perverses études des bas fonds sociaux, où brillent d'un éclat graisseux Mme Jaude et Bon-Ami, la prostituée vieillie et le don Juan avant la statue; et l'artiste Cladessol, et le ténor assassin de Chatz. Et l'aboutissement est tel qu'il devait être; et chacun de ces braves gens finit comme il a commencé, même Suze la poupée naturellement frivole et impudique qui respira le vice et meurt d'une épingle dans le cœur que le vice y a planté.

Mme Octave Feuillet a gardé un brin de plume de son défunt époux. *»Mystérieux passé«* a des prétentions à la fois littéraires et morales. C'est simple et touchant d'abord, car cette jeune fille, née d'un adultère qui, pour cette seule cause, se coupe les cheveux et entre au couvent, nous émeut peut-être; mais ensuite, c'est naïf, car, de ce qu'elle sera religieuse, s'en suivra-t-il que sa naissance devienne légitime?

Mr Georges Claretie fouille les Archives Nationales et, d'après des documents qu'il choisit bien et interprête mieux, à l'inverse de Mr Funck-Brentano, nous campe un *»Derues l'empoisonneur«*, qui excite notre intérêt. Ce procès célèbre est ingénieusement narré et vaut d'être connu.

Le même mérite s'attache au *»Gérard de Nerval«* de Mr Gauthier-Ferrières, biographie minutieuse, consciencieusement composée, du vrai poète que l'on a essayé vainement de diminuer, — et qui renferme, en outre, une analyse exacte de cette âme de rêveur et d'halluciné.

Avec sa verve faisandée, son talent merveilleux dans l'étrange, nous trouvons Mr Jean Lorrain en un roman posthume *»Le Tréteau«* dont l'héroïne Linda Monti par son idéalité sur la vie papillonnante des coulisses et des planches, sur le monde noir des cabots et des m'as-tu-vu? Et il y a là de délicates pages et savoureuses.

Mr Nonce Casanova dans *»la Vache«* étudie la terre nourricière du paysan plus amoureux de son bétail que de sa famille. C'est du Zola, moins la maîtrise du génie.

Et Mr Jean Vignaud dans *»la Terre ensorcelée«*, recueil de nouvelles, avec une tentative de régionalisme, a de la naïveté vraie ou voulue, qui annonce un futur écrivain de talent. Les

Ilous sont bien peints; le Bon Juge est intéressant; les Danseurs sont curieux.

C'est l'histoire d'une persécution religieuse que Mr Paul Adam nous peint dans *»Irène et les Eunuques«*, sous le ciel de Byzance, avec cette pensée souveraine qui rappelle les villes ensevelies et fait surgir les mortes du tombeau. La réhabilitation d'Irène, mesurant le passé et sondant le futur; la lutte des iconoclastes; le triomphe des eunuques, représentatifs de la pensée et de l'art, sont choses grandioses dans l'œuvre du romancier, à la fois historien de race et philosophe profond, rapsode de la vieille impératrice du Bosphore, génial comme à son accoutumée.

Le trimestre fut fécond en poésie, — en vers, devrais-je dire, et quels vers! Est-ce que décidément Messieurs les poètes se jouent de nous avec leurs nouvelles écoles, celle de Mr Francis Jammes ou celle de Mr Emile Verhaeren, ou telle autre? Qui trompe-t-on ici? Que je discute, qu'importe! Ne vaut-il pas mieux citer et faire le lecteur juge?

L'hiatus, l'incorrection, l'absurdité, l'obscur, l'incohérent ... Oyez!

De Mr Jules Delacre, *[Les Roses Blanches]*. Il se figure
»que nous vivons au premier temps du monde
Et que tu es bien la première qui soit blonde;«

De Mr Cantacuzène, *[Dix-Huit Sonnets parisiens]*, synthèse attristée de la grande ville, — et je conçois qu'elle soit triste à être de la sorte décrite.

— »Que t'ai-je fait, cruel, pour être ainsi chantée?« —
»Bleu de parisienne aux yeux presques étranges;

de Mr René Ghil, déjà illustre, *[Œuvre]*:
»o pâleurs qui ardaient de la lenteur du Mal
qui sur la vie passe de vies ses pourpres
corallaires, se surgermant . . . . .;«

de Mr René Arcos, *[la Tragédie des Espaces]*:
»Douze couteaux dans le silence.
Minuit transperce la nuit dense;«

de Mr Georges Duhamel, *[Des légendes, des batailles]*:
»Et nous savons, la philosophie est stérile,
Et la pensée est lourde et dure ou front fragile«.

Sont-ce les héritiers de Racine, de Victor Hugo, de Musset? Sont-ce les contemporains de Hérédia? ou bien sommes-nous partis vers une terre étrange et étrangère, où la folie le dispute à l'obscurité et à la platitude, sous prétexte de génie, où la névrose tient les esprits, où la lyre est remplacée par quelque chaudron frappé de pincettes.

Et, pour finir, mon ami Paul Rey donne *»les Elliptiques«*, fantaisie extravagante et admirée dans les Revues de jeunes. Il est déjà lointain le temps où il publiait *»Le Tournoiement«*, que je viens de relire avec cette dédicace flamboyante, à moi adressée,

— j'en suis encore tout fier: — »A l'occitan, français multiple, terrien, comme il sied; joyeux, un se voulant identique!«

Après cette prose, écoutez ces vers, — mélodies, proses, — mystère: »Trente sept crapauds, ou peut être bien grenouilles, le séant dans l'eau, chantaient pouilles aux cieux hauts. — Les batraciens croassaient, cœurs taciturnes! L'eau ne faisait rien et la haie au loin, idem.« — Cela s'appelle *»le plongeon«*. Serait-ce le définitif »plongeon« de la rime, et aussi de la raison?

III.

Les Théâtres. — Après les vers, rien de plus juste que de revenir aux pays où les Muses chantèrent et de célébrer avec la Hellas, hanteuse toujours de nos rêves, notre aïeule Rome, sa sœur. Et c'est pour cela que, parmi les pièces nombreuses et si diverses du trimestre, pour lesquelles, forcément, toute classification est au moins fantaisiste, je commencerai par vous parler de celles qui empruntèrent pour les dorer un rayon de la couronne du Musagète.

Je dis: »je vous parlerai . . .« Ne conviendrait-il pas mieux, quant à *»l'Electre«* de Mr Alfred Poizat, jouée à la *Comédie française*, de vous recommander simplement de la lire? Fortement préparé par ses études érudites à une adaptation aussi serrée et aussi probe, Mr Poizat a su, en même temps, trouver les accents d'une poésie prenante, et je ne puis m'empêcher de penser que »Electre« fut jouée par cette Alessandra Scala, qu'aima le doux Marulle, dont Mr Poizat nous a si curieusement restaurée la figuline.

Au contraire d'»Electre« avec laquelle les hellénistes retrouveront l'Athènes sophokléenne, le *»Dieu Terme«* de Mr Gabriel Nigond, représentée à la *Comédie française*, s'élève engaîné dans un coin de Rome reconstituée pour gens du monde, et il y a de très jolis vers, encore que négligés, d'une élégante nonchalance et d'amusants caractères falots; mais tout cela n'est ni très psychologique ni très historique . . . . Après tout, l'auteur n'a peut être pas de prétentions.

Pas plus, sans doute, que l'*»Amie des Sages«* de Mr Maurice Allou que vit le théâtre de *l'Œuvre,* où l'on s'appelle Sophia, — naturellement, — et où toutes les femmes de la pièce, — philosophes ou non, — adorent le bel Hylas; et il y a de jolis vers plus ou moins païens, comme nous en avons tous fait, ce qui ne suffit pas pour assurer l'immortalité à une pièce de théâtre, hélas! Quant aux caractères, ils sont à peu près aussi marquants que ceux du vieux Bulwer Lytton; seulement ils n'ont pas comme arrière fond le volcan pour nous les faire excuser.

Et, malgré nos tendances marquées pour »le retour à la tra-

dition antique«, comme dit Louis Bertrand, le Romantisme est toujours favori du public. C'est ce que nous prouve à chaque instant le succès des reprises, et, avec le parterre qui se passionne, les intellectuels eux-mêmes se trouvent emballés un moment par le feutre empenné du bandit sympathique ou le poison du poète fatal. Ce trimestre nous avons eu, à *l'Odéon*, *»Chatterton«* de Vigny, cette haute revendication du génie avec le héros, de la passion, avec Kitty Bell, contre une société de sots et d'égoistes, drame cependant vieilli et de forme trop dogmatique; car l'incomparable philosophe des »Destinées« n'était rien moins qu'un dramaturge.

Nous avons eu, à la *Porte St Martin*, la »Notre Dame de Paris« de Meurice, tirée du roman de Victor Hugo. Singulière idée d'ailleurs; car il est acquis, et depuis longtemps, qu'il ne valait que comme poème de pierre, et à la rigueur pourrait on dire que comme psychologie, encore que rudimentaire, de Claude Frollo. Or le théâtre ne peut donner ses réflexions dans cette horrifique logette parée du seul nom d'Ananké. Alors? — Alors on entend crier Mr de Max, qui a d'ailleurs une figure de mauvais prêtre; l'on voit défiler en un grouillement amusant les sujets de Clopin, et pleurer la Sachette sur sa fille volée, — mais le bon public est satisfait!

Quoique Th. de Banville fut Parnassien, c'est presque encore une reprise romantique que celle de sa *»Florise«* à *l'Odéon*. N'y voit-on pas, comme dans Th. Gautier, un jeune gentilhomme s'ennuyant en un castel désert, et diverti par le passage du chariot de Thespis? N'y entend-on pas formuler la théorie de l'art supérieur à toutes les amours humaines chère au chantre de Mazeppa? Et n'y sonne-t-il pas de ces beaux vers souples et étincelants, ici berceurs comme ceux de Musset, là pittoresques comme ceux de Hugo dont le Don César de Bazan, ainsi que la Matamore de Gautier, est proche parent de Rosidor?

De même, au théâtre *Sarah-Bernhardt*, Mr Miguel Zamacoïs, dans ses *»Bouffons«* fait cliqueter les fracas de mots et les fracas d'épées par les salles, — encore! — d'un vieux château qui n'est pas sans similitudes avec l'immortel et vermoulu Sigognac. Et l'on y voit deux gentilshommes du Bel-air travestis en bouffons, comme dans Eviradnus, mais cette fois, c'est l'amour et non le crime qui fait le coup; et M. Catulle Mendès qui le lendemain matin de chaque première prédit avec enthousiasme qu'un nouveau soleil brille au firmament dramatique et, à quatre heures du soir, n'y pense plus, nous a rapporté ce mot entendu (?) dans les couloirs: »une comédie de Shakespeare adaptée par Regnard!« »Tudieu« vous avez le goût bon«. N'exagérons pas, mais assurément Mr Zamacoïs a de l'allure et de l'esprit.

Ah! je regrette sincèrement de n'en pouvoir dire autant de Mme Judith Gautier. Je vous assure que j'en suis marri. C'est de ma faute évidemment, mais ses »*Princesses d'amour*« — *au Vaudeville,* — pas plus que le reste de son œuvre, d'ailleurs, ne m'émeuvent. C'est falot, maniéré, mièvre, avec des prétentions au sentiment, et je ne sais trop qui peut s'intéresser sérieusement aux infortunes d'Oiseau-fleur torturée par la Cigogne danseuse, fidèle à son ami Mitsouda, et reconnue fille noble grâce à un costume éveillant les souvenirs de Kantaro . . . Est-ce Kantaro? je n'en sais rien . . . on a des noms si Japonais dans cette pièce,

Et si Russes dans l'*Anna Karénine* de Tolstoï adaptée par Mr Edmond Guiraud! On sait l'ordinaire valeur de ses transpositions de romans au théâtre. Celle-ci n'est ni plus ni moins faible que les autres. On ne peut donc en rendre Tolstoï responsable; mais, puisque l'occasion se présente que je dise mon mot sur sa naturalisation en France, je la juge, — et ne suis pas seul, — à peu près impossible, et, malgré l'avis du grand Goethe qui prédisait que »le mot de littérature nationale ne signifierait bientôt plus rien, et que le temps était venu de la littérature universelle,» je n'en suis pas encore convaincu, et je me demande même si ce serait un bien, et si un tel résultat ne nivellerait pas les caractères et les talents, nuisant par ainsi à l'originalité de chaque peuple.

La nôtre est-elle dans le vaudeville, comme on se plait à le dire, et comme semblerait le prouver »*la Puce à l'Oreille*« de Mr Georges Feydeau, donnée au *Théâtre des Nouveautés* avec un succès qui dépasse toutes espérances? Dans cette pièce «nouvelle«, le clou est de réunir au IIe acte dans un même hôtel tous les personnages et, dans une chambre à lit tournant, de montrer et de dérober tour à tour les maris à leurs femmes et les femmes à leurs maris. Quant au »génie,« il consiste à dénommer l'hôtel: le Minet Galant; un Espagnol: Homenidès de Histangua; un garçon: Poche; et un libertin: Chantebise.

Est-ce une suite de ce répertoire de Meilhac que reprend Réjane, dans son théâtre avec »*ma cousine*« *?* Sont-ce toujours les mêmes fantoches, avec plus au moins de bleu-pâle, comme cette petite baronne et cette Mademoiselle Riquette qui s'agitent en plein conte comme les autres en pleine folie?

Et vaut-il mieux voir au Théâtre Molière »*les Etoiles*« de Mr Jean Jullien? Là aussi nous passons du vaudeville au mélodrame, et ce qu'il y a de pire du vaudeville militaire au mélodrame filial, avec le colonel bon enfant, le capitaine bellâtre et l'officier loyal et noblement passionné, et un duel en perspective et le colonel, enfin, atteignant »les étoiles,« ce que certes ne fera jamais la pièce de Mr Jullien?

Notre théâtre ne serait-il pas plutôt, comme nous le constatons de jour en jour davantage, destiné à verser dans la sociologie, et serait-ce bien un progrès? Les pièces à thèse sont nombreuses et elles le furent; combien sont restées et qu'est il advenu, par exemple, de ce théâtre de Dumas fils qui faisait jadis crouler presque nos salles de spectacles sous nos juvéniles et enthousiastes applaudissements? On pourra peut-être penser que ces thèses posées devant le public ont fait quelque bien à nos mœurs; mais, sur ce terrain, combien je reste sceptique; car si rarement j'ai vu le théâtre poser des questions qui ne fussent pas déjà dans l'air et quasi résolues par l'opinion publique. Ces tentatives pourtant sont intéressantes, et nos plus connus, sinon nos plus grands dramaturges, se livrent à cette haute tâche ou tout au moins à ces curieuses tentatives. D'ailleurs, un petit point d'histoire littéraire s'éclaire une fois de plus: c'est que le théâtre du jour semble réagir contre les libertés qu'a prêchées le théâtre de la veille, et, sans doute, il doit en être ainsi, puisque les fils de ceux qui applaudissaient »Madame Caverley« ou »les Idées de Madame Aubray« applaudissent *au Vaudeville »les Jacobines«* de Mr Abel Hermant, protestant ainsi contre le »funeste« divorce que leurs pères nommaient le divorce »libérateur«. Le sénateur Dupont-Genest groupe autour de lui des maris, des femmes et des amants qui, après de rapides mariages, promptement divorcent, pour vite légitimer des unions libres. Il est vrai que cela se passe dans un monde »d'infâmes jacobins« et que sur ce terrain politique les fils ne sont pas plus d'accord avec leurs pères que sur le terrain social.

C'est la tragédie aristocratique, pareille à la tragédie bourgeoise, que joue la Comédie française avec *»la Maison d'argile«* de Mr Emile Fabre. L'auteur y veut montrer aussi tout ce qu'a de déplorable le divorce et de quelles injustices morales et matérielles sont victimes les enfants du premier ou du second lit. Madame Rouchon, devenue Madame Armières, n'a jamais revu son fils aîné pendant vingt ans, quand il reparaît au milieu d'une faillite prochaine pour placer dans une émouvante situation la mère des trois enfants et la femme des deux maris. Sans doute peut-on objecter certains cas particuliers qui plaident contre le divorce et créent des situations impossibles à dénouer; mais l'on pourrait remarquer aussi que ces situations sont possibles pour une veuve remariée et que, d'autre part, il est tels nœuds gordiens, comme ceux qu'enchevêtrait Alexandre Dumas fils, qui demandaient la loi bienfaisante du divorce

»afin d'être tranchés ou bien réduits en cendre«.

Ces conflits, ces cas de conscience, passionnant sans cesse,

se rencontrent avec des circonstances différentes chez les prêtres, et le théâtre use et abuse peut-être de ces personnages. Mr Louis Payen, au *nouveau théâtre d'Art* fait représenter *»la tentation de l'abbé Jean«* dans la salle du Palais-Royal devenu une manière d'Odéon. Jean Fortier, curé de village, jeune et vigoureux paysan, armé d'une robuste foi, se meût entre l'indispensable bon vieil abbé, devenu sage parcequ'il a perdu beaucoup d'illusions, et l'inévitable bon docteur qui représente la voix de la nature. Succombera-t-il à la tentation qui s'offre sous la forme d'une de ses pénitentes; n'y succombera-t-il point? *To be or not to be.* — C'est toujours la lancinante question de Shakespeare. Il préfère le martyre, ce qui prouve, sinon le génie, du moins la naïveté d'âme de Mr Payen.

IV.

Les Idées. — Quelques manifestations touchantes ont marqué le trimestre.

La mort a frappé lâchement à sa coutume; les deuils ont succédé aux deuils. Et la France a transporté au Panthéon le double cercueil, qui reposera à son ombre auguste, du grand penseur Berthelot et de sa dévouée campagne, à laquelle il n'a pas eu la force de survivre.

Le rénovateur de la science, le devineur de la loi synthétique qui lui avait permis de reconstituer des produits dont les analyses avaient décélé les éléments, le rival de Pasteur, de Chevreul, le maître de Moissan et de Sainte Claire Deville, le créateur de la thermo-chimie, l'heureux héritier des alchimistes du moyen-âge, le transmutateur de la matière, Marcelin Berthelot membre de l'académie de médecine et secrétaire perpetuel de l'académie des sciences, l'auteur de tant d'œuvres dont serait inutile la nomenclature, fut aussi un homme politique et un penseur libre, gloire de notre patrie. Sénateur, deux fois ministre, il prit part, avec sa haute intelligence, à tous les travaux sociaux de notre temps; il élargit le champ de l'idée, repoussant tout ce qui était irrationnel, et sur ces sommets de la pensée garda, dans un cœur large et ouvert, les sentiments les plus délicats et les plus tendres.

La France le pleure; et l'honneur suprême qui lui est rendu n'est rien en comparaison de la gloire qu'il nous valut.

Elle regrette aussi le doux poète Charles Guérin dont l'œuvre, moins puissante et toute diverse, a cependant sa grâce et son prix. *»Fleurs de Neige«* fut son heureux début; mais dans *»le sang du Crépuscule«* son talent pur se dégagea. Après *»le cœur solitaire«*, *»le Semeur de Cendres«* consacra sa renommée, et *»l'Homme intérieur«* la couronne. Une plaquette, quatre recueils plus volumineux, c'en est assez pour un poète dont la vie sans

agitations et sans sursauts fut peut-être inégale à son rêve glorieux. Il disparait à trente trois ans, avec des idées encore plein la tête et des sentiments plein le cœur. Il part dans la radieuse beauté de la jeunesse et sans doute s'est-il souvenu à son heure dernière que:

»lorsqu'on meurt si jeune on est aimé des Dieux.«

Aimé des dieux et aimé des hommes est aussi, quoique d'autre sorte, Mr Sully-Prudhomme dont les admirateurs ont fêté les noces d'argent académiques. A Châtenay, près de Sceaux, s'est retiré le poète-philosophe, émule d'Alfred de Vigny et lauréat du prix Nobel en 1901. Et là vinrent Melchior de Vogüé, Boutroux, Chaplain, académie, université, beaux-arts, et la théorie des poètes, ses frères: Coppée, Dierx, Dorchain, Lafenestre, Mendès, Haraucourt, Blémont. Et ce fut un spectacle rare que celui que vit la maison blanche, trop petite pour contenir tous les vrais amis.

Plus haute, mais pas plus émouvante, fut la grande manifestation en l'honneur de Jean-Jacques Rousseau en réponse aux conférences tendancieuses de Mr Jules Lemaître. Ce fut un beau bruit à travers la France que ces attaques académiquement passionnées contre l'un des précurseurs du monde d'aujourd'hui, qui eut le tort, à certains yeux, de n'être point, — bien au contraire, — un de Bonald, un de Maistre, un contre-révolutionnaire, pour tout dire en une seule expression. Ah! ce fut un admirable spectacle que celui de tous ces discours levés, de toutes ces conférences tendues, de toutes ces luttes à main-plate pour et contre »le citoyen de Genève«, pour l'annonciateur et contre l'ouvrier de la Révolution.

»on en parla trois jours, trois nuits on en rêva;«

et nous nous sommes éjouis de ces polémiques littéraires, encore qu'elles eussent un fond politique; car elles nous ramenaient à la discussion d'idées, en nous arrachant, en quelque sorte, aux »éreintements« de personnes. Une vaillante et neuve Revue, »*Le Censeur*,« prit l'initiative de cette bataille qui ne devait faire aucun mort et ne pouvait blesser que quelques amours-propres; et, le 10 Mars, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, M. M. Ernest-Charles, directeur du Censeur, Paul Painlevé de l'Institut, Jean Richepin, Philippe Godet, Antoine Perrier, sénateur, A. Campinchi, président de l'association générale des Etudiants de Paris, vinrent tour à tour lire des morceaux éloquents ou aimables devant les plus autorisés représentants de la littérature, de la philosophie et de la politique. Une foule enthousiaste célébra l'émancipateur de la pensée, le styliste merveilleusement prestigieux, celui qui fut précurseur avant Voltaire, Montesquieu et les Encyclopédistes, des idées modernes, et avant Chateaubriand, avant

Madame de Staël, de l'école romantique; l'un, partant, de nos plus curieux ancêtres, et, — ainsi que parle M[r] Emile Faguet, — »un François de Sales qui est un Juvénal, un révolutionnaire plein d'esprit d'amour et de paix, le tout dans un romancier de génie.«

A noter que j'avais promis de revenir, le dernier trimestre, sur la polémique entre M[r] de la Ville de Mirmont et M[r] Guglielmo Ferrero. Ce dernier, avec son cours au collège de France et la publication des premiers volumes de sa »Grandeur et Décadence de Rome,« a déchaîné la fureur de nos historiens. Esprit ingénieux et *a priori*, il a échafaudé des thèses spécieuses, qui ne sont pas toutes dépourvues d'intérêt, mais manquent trop souvent de bases solides; il s'est aussi un peu fait un jeu d'aller à l'encontre de toutes les opinions reçues, appuyées par l'école française et l'école allemande; et il traite avec un apparent mépris les Mommsen et les Reinach, qu'il démarque, d'ailleurs, en maints endroits. M[r] de la Ville de Mirmont, professeur à la Faculté de Bordeaux, était fort autorisé a relever le gant; et il s'est engagé une interminable discussion où l'on s'est dit des choses fort dures, à la mode des héros d'Homère et des érudits de tous les temps. Le bateau que chante le Carmen IV de Catulle, le prenomen de César, et une certaine phrase emphatique où un cerisier jouait un rôle prépondérant, ont mis en joie les assistants de ce duel à mort. Naturellement aucun des deux champions n'a touché des deux épaules; les jeunes tenant pour Ferrero, et les vieux universitaires étant ses ennemis, sont, de même, restés chacun sur leurs positions. Cependant, le lecteur impartial a dû, je crois, constater que M[r] de la Ville de Mirmont avait porté de rudes coups à la science plus brillante que solide de M[r] Ferrero et que l'orthodoxie historique avait eu à peu près raison de cette nouvelle hérésie.

Janvier-Février-mars 1907. Pierre Brun.

Neue Tauchnitzbände.

Allerhand Unterhaltungslektüre aus der Feder bekannter Erzähler liegt heute zur Besprechung vor.

A. Conan Doyle bringt in *Sir Nigel* (Vol. 3935/36) diesmal einen fortlaufenden zweibändigen Roman, in dem er die Abenteuer eines englischen fahrenden Ritters zur Zeit Edwards III. schildert und von vielen kriegerischen Taten, Blutvergiessen und wunderbaren Errettungen fesselnd erzählt, allerdings ohne den prickelnd spannenden Reiz seiner Kriminalromane.

The Far Horizon von Lucas Malet (Vol. 3943/44) führt uns

dagegen in moderne Verhältnisse, in die Engherzigkeit und Kleinlichkeit des Alltagslebens, aus dem der eine in der Religion, die andere in der Kunst den weiten Horizont entdeckt.

B. M. Croker's *The Youngest Miss Mowbray* (Vol. 3930) ist die Geschichte eines modernen Aschenbrödels, eine anmutige Erzählung, die alle Personen und Requisiten des Märchens in modernem Gewande enthält.

Leser, die eine spannende Lektüre lieben und starknervig genug sind, um dem Helden in die unheimlichsten Abenteuer zu folgen, werden in *The Lady Evelyn* von Max Pemberton (Vol. 3940) auf ihre Rechnung kommen. Es ist die Geschichte der armen Prinzessin, die durch den edlen Liebhaber aus der Gewalt des Bösewichts befreit wird. Die temperamentvolle, etwas zum Phantastischen neigende Heldin gewinnt rasch unsere Zuneigung und fesselt uns bis zur letzten Seite des Buches.

Auch Rita versucht in *The Pointing Finger* (Vol. 3952) uns das Gruseln zu lehren. Das spukhafte Benehmen eines Bildes in der Ahnengallerie des Schlosses und das Auftreten eines Doppelgängers des jungen Lords, der sich das Erbe scheinbar unberechtigt anmasst und dann doch der rechte Erbe ist, das sind die spannenden Momente dieses Romans.

In *The Matrimonial Lottery* von Charlotte O'Conor Ecclles (Vol. 3934) bietet der findige Mitarbeiter einer heruntergekommenen Zeitschrift dem Publikum eine Heiratslotterie, um das Blatt wieder in die Höhe zu bringen. Wie er seinen Zweck erreicht und wie nach vielen, ans Burleske streifenden Abenteuern ein Pärchen auf diesem nicht mehr ungewöhnlichen Wege glücklich gemacht wird, das ist der Inhalt des flott geschriebenen Buches.

In *Harry and Ursula* von W. E. Norris (Vol. 3948) zeigen die Kapitelüberschriften, die bis zum 24. Kapitel abwechselnd: *Ursula's Side* und *Harry's Side* heissen, worauf die Schlusskapitel *Neither Side* und *Both Side* folgen, den Plan des Buches, nach dem der Verfasser sein Liebespaar abwechselnd die eine und die andere Seite ihrer Liebesirrungen erzählen lässt und durch feine Entwicklung der Seelenzustände beider beteiligten Personen die ganz verschiedenartige Auffassung und Handlungsweise derselben in das richtige Licht stellt.

Freunde von *The Prisoner of Zenda* und *Rupert of Hentzau* werden einen weiteren Band der romantischen Erzählungen Anthony Hope's mit Freuden begrüssen. Auch in *Sophy of Kravonia* (Vol. 3928/29) sucht man den Schauplatz der Handlung vergebens auf einer Landkarte, und der Verfasser hat sich die Mühe gemacht, die geographischen Details durch eine dem Texte beige-

fügte Karte zu verdeutlichen. Die Träger der Handlung sind auch hier ebenso lebendig und eindrucksvoll geschildert, wie in den früheren Romanen, und der Knoten der Verwickelung wird mit vieler Kunst geschürzt und gelöst.

Wie in vielen der früheren Romane von F. Marion Crawford ist auch in dem neuesten *A Lady of Rome* (Vol. 3937/38) der Schauplatz Italien. Es ist die Geschichte der Comtess of Montalto, die, nachdem sie Ehebruch begangen hat, versucht, durch ihr weiteres Leben ihre Schuld zu sühnen und den Namen ihres Gatten rein zu erhalten. Der sterbende Gatte segnet durch einen hinterlassenen Brief ihre zweite Ehe mit dem Geliebten und führt das Buch zu einem befriedigenden Schluss. Die Charakteristik der sympathischen Hauptpersonen sowie der zahlreichen Nebenfiguren ist vortrefflich.

In Rudyard Kipling's *Puck of Pook's Hill* (Vol. 3924) lernen wir eine Reihe sagenhafter Erzählungen aus der ältesten englischen Geschichte kennen, die uns durch *Puck of Pook's Hill* vorgeführt werden, der zwei im Walde spielende Kinder zu persönlicher Bekanntschaft mit den Helden dieser Erzählungen führt.

H. G. Wells gibt uns in seinem neuesten Buche *The Future in America* (Vol. 3942) die Eindrücke seiner amerikanischen Reise, wobei er seine Beobachtungen nach dem Grundsatz anstellt: „Es gibt kein Sein, nur ein Werden“ und nach dem Studium der bisherigen Entwickelung zu erforschen sucht, wie amerikanische Verhältnisse sich in den nächsten dreissig Jahren entwickeln werden.

Königsberg. Julie Sotteck.

Rudolph Genée, A. W. Schlegel und Shakespeare. Ein Beitrag zur Würdigung der Schlegel'schen Uebersetzungen mit drei faksimilierten Seiten seiner Handschrift des Hamlet. Berlin (Reimer) 1903.

Wie schon der Text sagt, will die vorliegende Schrift beitragen zur richtigen Auffassung der Schlegel'schen Shakespeareübersetzungen und damit zugleich — besonders weiteren Kreisen — ein Führer sein durch die verschlungenen Pfade der widerstreitenden Meinungen in der Revisionsfrage. Ich glaube, dass dies G. gelungen ist, wenn auch vielleicht nicht in dem von ihm gewünschten Sinne.

Nach einem Ueberblick über die Geschichte der deutschen Shakespeareübersetzungen, verbunden mit einer Würdigung der Schlegel-Tieck'schen Uebersetzung, wendet Verfasser sich zu den Schlegel'schen Manuskriptheften. Auf einige Bemerkungen allgemeiner Natur folgt die Charakteristik der Varianten, die deutlich die Grundsätze erkennen lassen, von denen Schlegel geleitet

wurde, sowie auch seine Sorgfalt, die Feinheit seines Empfindens und seine Einsicht in das Erreichensmögliche. Hierauf erörtert G. diese Grundsätze unter gleichzeitigem Hinweis auf die Bedingungen, denen Schlegel sich unterziehen musste und unterzog (besonders bezüglich der Form), und geht schliesslich ein auf die in neuerer Zeit zutage getretenen Bestrebungen, die auf Verbesserung des Schlegel'schen Shakespeare durch nochmalige Revision des Textes abzielen und zu dem bekannten Meinungsstreit innerhalb der *Shakespeare-Gesellschaft* geführt haben. Um eine bessere Beurteilung dieses Unternehmens zu ermöglichen, erörtert G. die Hauptgesichtspunkte, von denen aus dies zu geschehen hat. Nach ihm handelt es sich darum, Stellung zu nehmen zu der Frage: „Hat man überhaupt das Recht, ein als klassisch anerkanntes Werk, das dem deutschen Volke gehört, von solchen, die sich dazu berufen glauben, antasten zu lassen und nach seinem Ermessen (!) durch Veränderungen in seinem ursprünglichen Werte zu schädigen (!)" und im Bejahungsfalle zu der zweiten Frage: „Sollen die 'Verbesserungen' sich nur auf solche Fälle beschränken, in denen Schlegel ein englisches Wort zweifellos missverständlich aufgefasst hat, oder dürfen die Korrekturen sich soweit ausdehnen, dass man — wie es tatsächlich bereits geschehen ist (!) — der Schlegel'schen durchaus berechtigten Wiedergabe eines Gedankens eine andere Auffassung, auch wenn sie nur Sache des Geschmacks und der poetischen Form ist, entgegensetzt und auch solche in den Text aufnimmt?" Nach meiner — übrigens unparteiischen — Meinung ist die erste dieser beiden Fragen nicht richtig gestellt. G. setzt die Frage nach der Berechtigung subjektiver, nicht unbedingt notwendiger Aenderungen, die geeignet sind, die Schlegel'sche Uebersetzung in ihrem Werte zu schädigen, beigeordnet neben die nach der Berechtigung von Verbesserungen überhaupt. Das geht doch nicht an! Der zweite Teil der ersten Frage enthält vielmehr etwas dem ersten Teile Untergeordnetes und gehört daher in die zweite Frage. So ist es nicht verwunderlich, wenn G. infolge dieser schiefen Fragestellung zu der übertrieben zugespitzten Entscheidungsfrage geführt wird, „ob wir eine im engsten Anschluss an den englischen Text sprachwissenschaftliche Uebersetzung haben wollen, oder eine in unserer eigenen Sprache lebensvolle, vom dichterischen Geiste Shakespeare's erfüllte poetische Uebertragung, wie sie uns Schlegel mit bewunderungswürdiger Meisterschaft gegeben hat." Mit nichten! Es gibt doch ein Mittelding zwischen einer pedantischen, Schlegel's Werk unberücksichtigt lassenden, nur philologisch richtigen Uebersetzung und zwischen einer Revision, die (wie die Bernays'sche) nur s o l c h e Aenderungen vornimmt, zu denen die Schlegel'schen Handschriften berechtigen.

Es gibt eine Revision, die sich eng an Schlegel hält, aber ihn berichtigt, wo er aus irgend einem Grunde sachlich falsch ist (es sind nicht immer nur Missverständnisse, wie G. sagt, sondern oft auch Fehler seiner englischen Vorlage!) im Gegensatz natürlich zu der Revision im Sinne des Germanisten, der die Uebersetzung Schlegel's als deutsches Literaturdenkmal ansieht und infolgedessen nur dort ändern darf, wo der Fehler nicht in einem sachlichen Irrtum Schlegel's begründet ist, sondern in einer fehlerhaften Ueberlieferung der Schlegel'schen Uebersetzung. Dass aber unserem Volke diejenige Revision gegeben werden muss, die ihm nicht nur den Ur-Schlegel bringt, sondern den überhaupt von jeglichen Schlacken befreiten Schlegel-Shakespeare, das liegt auf der Hand. Und bei einer solchen Revision muss eben Schlegel schweigen, wo Shakespeare spricht, nicht umgekehrt! Natürlich hört die Verbesserung auf, eine solche zu sein, wenn sie an Schlegel unnötigerweise, nach rein subjektivem Ermessen herumändert (G. sagt nicht, wo dies geschehen sein soll). Aber dort, wo Schlegel offenbar ein Irrtum untergelaufen ist — was sich besonders seit dem Erscheinen der schönen Variantenausgaben feststellen lässt und was auch von G. selbst zugegeben wird — dort ist es auch, wie G. selbst (in einem gewissen Widerspruche zu sich selbst) sagt, „schon um Shakespeare's willen geboten, einen in Schlegel's Uebersetzung auffälligen Fehler zu verbessern, den Schlegel selbst, wäre er rechtzeitig auf den Irrtum aufmerksam gemacht worden, sicher verbessert hätte.“ Da nun derartige Irrtümer durch die Revision von Schmidt-Elze noch nicht völlig beseitigt worden sind, so bleibt eben die Möglichkeit weiterer Verbesserungen bestehen, solange die Möglichkeit weiterer Aufklärung des Shakespeare'schen Textes besteht. Und dass oft ein einziges missverstandenes Wort die Aenderung einer ganzen Stelle bedingt, ist bedauerlich, aber unvermeidlich, wenngleich es gilt, bei solchem Vorgehen des von G. empfohlenen Grundsatzes möglichster Konservativität stets eingedenk zu sein.

Die beigegebenen zwei Faksimiles aus Schlegel's *Hamlet*-Uebersetzung (A. I, Sc. 3 und A. III, Sc. 1) werden ihren Zweck, uns einen belehrenden und zugleich überaus anziehenden Blick in die Werkstatt Schlegel's zu gewähren, durchaus erfüllen.

Elberfeld. M. Weyrauch.

R. Dyboski, Tennysons Sprache und Stil (Wiener Beiträge zur englischen Philologie, unter Mitwirkung von K. Luick, R. Fischer, A. Pogatscher und L. Kellner hrsg. von J. Schipper. XXV). XL + 544 S. 8⁰. 15 Mk.

Der in Anbetracht seines Stoffes ungemein starke Band ist eine ganz eigenartige Leistung. Er enthält eine „möglichst systematisch geordnete Sammlung von Beispielen syntaktischer, stilistischer und lexikographischer Eigentümlichkeiten in Tennysons Dichtersprache“. Diese Aufgabe ist denn auch mit staunenswertem Aufwande an Fleiss und Ausdauer erfüllt. Wir erhalten dadurch einen sehr genauen Ueberblick über alles, was Syntax und Stil, Wortbildung und Wortgebrauch bei Tennyson anlangt. Damit gewinnen wir einerseits einen lehrreichen Einblick in die individuelle Behandlung und Beherrschung der Sprache durch den Dichter, anderseits auch einen solchen in die Ausdrucksfähigkeit der englischen Sprache, und das ist gewiss eine wichtige Vorarbeit für eine noch zu erwartende ausführliche Darstellung der englischen Syntax überhaupt.

Methodisch ist das Werk deswegen bemerkenswert, weil es den Versuch macht, das bekannte eigenartige Verfahren des grossen Wiener Germanisten Richard Heinzel, dessen Andenken es auch gewidmet ist, auf ein neues Gebiet zu übertragen. Heinzel ging darauf aus, gewisse literarische Kunstformen formalästhetisch zu „beschreiben“, eine Methode, die man am besten an seiner *Beschreibung des geistlichen Schauspiels im deutschen Mittelalter* (1898) kennen lernen kann. Ihm ist vor allem sein Freund R. Fischer im neunten Bande der *Wiener Beiträge* mit seinem Buche *Zu den Kunstformen des mittelalterlichen Epos* (1899) gefolgt, und wenige andere Forscher haben sich auf ähnlichen Bahnen, wie diese Vorbilder es tun, bewegt. Ob sich freilich wirklich und allgemein wertvolle Ergebnisse aus solchen Betrachtungen und Beschreibungen erzielen lassen, ist mir zweifelhaft geblieben aus Gründen, die ich in einer Analyse von Fischers schwierigem Buche in der *Beilage zur Allgemeinen Zeitung* (München, 1899, 28. April, Nr. 97) angegeben habe, und die Tatsache, dass nur recht wenig Veröffentlichungen ähnlicher Art seither herausgekommen sind, scheint mein Urteil zu bestätigen. Bei dem vorliegenden syntaktisch-stilistischen Versuche liegen allerdings die Verhältnisse doch etwas anders und erheblich günstiger als bei rein ästhetischen Untersuchungen.

Von allgemeinerem Interesse — d. h. über den engsten Kreis syntaktisch-stilistischer Forschung hinaus — ist der „glossariale Index“ (übrigens ein hübscher Ausdruck!), der die Lieblingswörter Tennysons (S. 453—533) verzeichnet, und die Einleitung *Ueber Tennysons Leben und Werke*, bei deren Abfassung aber bibliographisch-literarische Gesichtspunkte weit mehr als biographisch-psychologische massgebend gewesen sind.

Königsberg. Hermann Jantzen.

Georg Dubislav und **Paul Bœk,** Elementarbuch der französischen Sprache. Ausgabe A. Für Gymnasien und Progymnasien. Quarta, Untertertia und Obertertia. Mit zwei Karten und einer Münztafel. Berlin 1906, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 267 S., 8⁰. Geb. 2,60 Mk.

Wer Umschau hält nach einem methodischen Lehrbuch der französischen Sprache für Gymnasien, das den durch die preussischen Lehrpläne von 1901 geschaffenen Verhältnissen Rechnung trägt, sollte das neu entstandene *Elementarbuch* von Dubislav und Bœk nicht unbeachtet lassen, denn es vereinigt in sich mancherlei Vorzüge und sucht „bewährtes Alte mit zukunftsicherem Neuen zu harmonischer Einheit zu verbinden“.

Das Elementarbuch bietet zunächst als Hauptteil in 55 Lektionen den Sprachstoff und die an ihm zu veranstaltenden Uebungen (S. 1—123). Daran schliesst sich als Anhang weiterer Lesestoff (S. 124—150). Dann folgt die Formenlehre (S. 151—202). Den Schluss bilden die Vorbereitungen zu den Lektionen und dem Anhang (S. 203—253) und ein alphabetisches deutsches Wörterverzeichnis zu den Lektionen (S. 254—267).

Die schwierige Aufgabe der Einführung des Schülers in die neue Lautwelt ist von den Verf. in einfacher Weise behandelt. Sie geben in den ersten 5 Lektionen, die vorwiegend der Aneignung der Aussprache dienen sollen, sorgfältig ausgewählten Sprachstoff nebst Musterwörtern für die einzelnen Laute und überlassen es dem Lehrer, dieses Material in seiner Weise zu verarbeiten. Auf theoretische Auseinandersetzungen ist verzichtet.

Die einzelnen Lektionen zeigen im allgemeinen denselben Aufbau: Sprachstoff, Uebungen und Stoff zum Hinübersetzen. Vereinzelt finden sich grammatische Regeln eingestreut, während sonst grundsätzlich auf die Paragraphen der abgesonderten Formenlehre verwiesen wird.

Der Sprachstoff besteht fast ausschliesslich aus zusammenhängenden Lesestücken. Die Auswahl halte ich für durchaus glücklich. Es wechseln Stücke, die sich mit Verhältnissen und Vorgängen des täglichen Lebens befassen (Klasse, Wohnung, Mahlzeiten, Kleidung, Reisen, Vergnügungen u. ä.), mit solchen, die in anregender Weise Charakteristisches aus der Geschichte und Kultur Frankreichs bieten. Dass dem Vokabular der Umgangssprache auf den unteren Stufen ein breiterer Raum zugewiesen ist, wird man nur billigen können.

Von didaktischem Geschick zeugt die Art, wie diese Sprachstoffe für die Erarbeitung von grammatischen Kenntnissen nutzbar gemacht sind. Eine jede Lektion enthält zunächst ein neues Lesestück als Anschauungsmaterial. Oft sind dann schon früher

verarbeitete Stoffe herangezogen und auf den zu behandelnden grammatischen Punkt zugeschnitten. Zur Einübung des gewonnenen grammatischen Gesetzes dienen zunächst Umformungen in der Fremdsprache, und zwar wird auch hier immer wieder auf früher Erlerntes zurückgegriffen. Die immanente Repetition, auf welche die Verfasser unermüdlich hingearbeitet haben, erscheint mir an dem Buche als ein Vorzug, auf den nicht nachdrücklich genug hingewiesen werden kann. An die Umformungen schliesst sich als letzte, vertiefende Einübung der Grammatik das Uebersetzen aus dem Deutschen, und zwar ist in der Regel neben Einzelsätzen auch ein zusammenhängendes Stück mit bekanntem Wortmaterial gegeben.

In der Anordnung des grammatischen Stoffes folgen die Verf. den Vorschriften der preussischen Lehrpläne, doch ist es auffallend, dass sie den Konjunktiv der IV zuweisen (L. 14,15).

Ueber die Verteilung der 55 Lektionen auf IV, U III, O III äussern sich die Verf. zwar nicht, sie ergibt sich aber wohl von selbst. Da die unregelmässigen Verben als das Pensum von O III zu gelten haben, so sind dieser Klasse die Lektionen 36—55 zuzuweisen. Nun wird sich aber nach meinen Erfahrungen die Fülle des in diesen 19 Lektionen gebotenen Stoffes bei der Knappheit der Zeit nicht gründlich erledigen lassen. Eine Verkürzung erscheint mir hier notwendig und auch leicht ausführbar. Die für IV und U III bestimmten 35 Lektionen müssen sich nach meiner Berechnung bewältigen lassen, doch halte ich es für ausgeschlossen, dass man hier etwa Zeit einsparen könnte, um noch etwas aus dem Pensum der O III zu übernehmen.

Als Ergänzung zu dem Lesestoff der Lektionen bieten die Verf. in einem Anhange weitere Lesestücke aus Poesie und Prosa zu freier Verwendung. Für sangeskundige Lehrer sind auch neun Lieder mit Noten zur Verfügung gestellt. Die Auswahl der Stoffe ist auch hier ansprechend, doch ist es mir sehr fraglich, ob ein deutscher Schüler sich in die Stimmung der Gedichte 69, 70, 71 wird hineinfinden können. Nr. 68 halte ich für gänzlich unbrauchbar.

Die Formenlehre bietet genau das, was ein Gymnasiast sich als eisernen Bestand aneignen muss. Die Fassung ist knapp und bündig bis auf die unregelmässigen Verben. Hier könnte durch grössere Kürze die Darstellung an Uebersichtlichkeit nur gewinnen. Sollte es wirklich nötig sein, dass das Präs. Ind. jedesmal und mitunter auch das Präs. Konj. in allen seinen Formen aufgeführt wird? Wenn der Schüler die Endungen der regelmässigen Konjugation genau kennt, wenn er mit dem Betonungsgesetze *(je viens — nous venons)* vertraut gemacht und wenn er an die Handhabung

der allerdings mechanischen aber durchaus praktischen Regel über die Ableitung der Zeiten *(nous venons: je venais, venant — ils viennent: je vienne — tu vins: je vinsse)* gewöhnt ist, dann genügt es vollständig, dass man ihm z. B. von *venir* als einzuprägende Formen gibt: Präs. *je viens — nous venons — ils viennent;* Hist. Perf. *je vins;* Part. Prät. *venu;* Fut. *je viendrai.* Einzelne Abweichungen wie *vous faites, ils font, je fasse, je puisse* u. a. m. müssen natürlich mit aufgeführt werden. Wenn man ausserdem noch die wirklich unregelmässigen Formen durch stärkeren Druck hervorhebt, z. B. bei *construire: nous construisons — construit,* dann hat man dem Schüler eine grosse Erleichterung für die Einprägung geschaffen. Die Hauptsache ist immer, dass er sich darüber klar werde, was denn eigentlich von der Hauptregel abweicht, und dass er sich dieses besonders merkt. Bei solcher Behandlung verlieren die unregelmässigen Verben viel von ihren Schrecken und gehen sicher und ohne allzu grosse Mühe in den Besitz des Schülers über, wie eine langjährige Erfahrung es mir bestätigt hat.

Die Vorbereitungen zu den Lektionen (Wörterbuch) halte ich für den schwächsten Teil des Buches. Der Auslassung von unbekannten Vokabeln und Formen fast in jeder Lektion stehen mehrfache Wiederholungen von schon gelernten Wörtern gegenüber.

So fehlen z. B. in L. 1: *à, a, et, de, il;* in L. 3: *ses, pour, au, vous chanterez, porte-plume;* in L. 4: *déjà, en* (deren), *ou, que* (Rel.), *mais, après, on, permission, oui.* Es kann nicht meine Aufgabe sein, an dieser Stelle sämtliche Lücken nachzuweisen, doch stelle ich meine Aufzeichnungen gern jedem zur Verfügung. Andererseits findet sich *sur* in L. 1 und 2: *fort* in L. 38 und 39; *bloc, précipiter* in L. 40 und 41; *pendule* in L. 46 und 47; *le lever* in L. 46 sogar zweimal, desgleichen *le marin* in L. 53; *la Gaule* wird in L. 31 zum dritten Male aufgeführt. Auch nachdem der Schüler in L. 33 die Adverbialbildung gelernt hat, finden sich später die Adverbien wiederholt angegeben, z. B. in L. 43: *léger, légère, légèrement.*

Es ist ganz unerlässlich, dass die Verf. hier eine gründliche Umarbeitung nach festen, einheitlichen Grundsätzen vornehmen. Was muss das Wörterbuch angeben? Alles, was der Schüler noch nicht wissen kann, seien es Wörter oder seien es grammatische Formen. Und wie sollte es mit der wiederholten Aufführung von Vokabeln gehalten werden? Um den Schüler nicht zur Denkfaulheit zu verleiten, halte man darin weises Mass. Jedenfalls brauchen einem Lateinschüler Wörter wie *parents, mourir* u. ä. nicht mehrmals vorgesetzt zu werden.

Auch in Einzelheiten wird eine zweite Auflage noch manche Verbesserung bringen können. Ich hebe nur einiges heraus.

Die Behandlung der Deklination in L. 2, 3, 4 (Formenlehre § 86) erscheint mir zu lückenhaft. Es heisst in L. 2: „Der Plural des Artikels lautet *les*." Und wie sieht der bestimmte Artikel im Singular aus? Vom unbestimmten wird überhaupt nicht gesprochen. Ueber den Genitiv und Dativ lesen wir in L. 3 bezw. 4: „Der Genitiv wird durch Vorsetzung von *de* vor den Nominativ gebildet." „Der Dativ wird durch Vorsetzung von *à* vor den Nominativ gebildet." Eine solche Vereinfachung ist doch wohl unzulässig! Vom Akkusativ wird nichts erwähnt. Es heisst in L. 4: „Der Dativ steht gewöhnlich hinter dem Akkusativ." Und wo steht der Akkusativ?

Während die Zahlwörter in L. 18, 19 behandelt werden, erscheint in L. 11: *en* 1870, und in L. 16 soll „im Jahre 1328" übersetzt werden. — Die Aufforderung in L. 27: *Chacun pour soi et Dieu pour tous* zu konjugieren, beruht doch wohl auf einem Versehen. Ein solches liegt auch vor in L. 49 A, wo es in zusammenhängender Darstellung heisst: *Je mets mon pardessus et je me couvre,* und eine Zeile weiter: *Je prends mon pardessus et ma valise.* — In L. 50 C S. 1 und D S. 1, ebenso in L. 54 C S. 7 hätte im dass-Satze nach dem Verbum des Fürchtens entweder *ne* als Hilfe gegeben oder die Regel mitgeteilt werden müssen.

Einige Verweise auf die Formenlehre sind zu berichtigen: L. 15: § 22, 23; L. 16: § 30, 31; L. 22: § 85, 109; L. 33: Bildung, Steigerung und Gebrauch des Adverbs. § 93, 94.

Die Fassung der Regel in § 91: „Bei allen Adjektiven wird der Komparativ durch Voranstellung von *plus,* der Superlativ durch Voranstellung von *le plus* unschrieben" muss vervollständigt werden. — Dass bei den Zahlwörtern (§ 95) neben die ältere Schreibung auch die seit 1901 in Frankreich gestattete Vereinfachung gesetzt ist, halte ich nicht für praktisch; entweder das eine oder das andere. — In § 97 fehlt hinter *elles* der Dativ *leur.* — In § 101 fehlt in der Ueberschrift „persönlichen", ebenso eine Angabe über den Kasus der betonten persönlichen Fürwörter.

Wenn ich bei voller Würdigung der grossen Vorzüge, die das besprochene Buch auszeichnen, auch ihm noch anhaftende und leicht zu beseitigende Mängel gebührend hervorgehoben habe, so glaube ich ihm damit einen guten Dienst erwiesen zu haben. Denn ich bin fest überzeugt, dass es in vervollkommneter Ausgestaltung manches Lehrbuch des Französischen verdrängen wird, das sich bis jetzt, vielleicht *faute de mieux*, noch grosser Verbreitung zu erfreuen hat. Freilich wird sein Geschick wesentlich mit davon abhängen, ob die Verf. es verstehen, es den Bedürfnissen des Gymnasiums entsprechend fortzusetzen.

Die von den Verf. beabsichtigte Fortsetzung ist soeben erschienen als: *Französisches Uebungsbuch.* Ausgabe A und B. Berlin 1907.

Es enthält: 32 Lektionen, ähnlich wie im Elementarbuch gegliedert, 51 Seiten deutsche Wiederholungsstücke, 42 Seiten Stoffe zu Sprechübungen (davon 14 Seiten aus dem Elementarbuch wieder abgedruckt), 14 Seiten Gedichte und schliesslich Wörterbücher, zusammen 262 Seiten.

Ganz offenbar ist dieses Buch in erster Linie für den Gebrauch an Realgymnasien geschrieben, und zwar für OIII, II, I, wie der Titel besagt; es soll aber auch für II und I der Gymnasien dadurch brauchbar gemacht worden sein, dass 12 Lektionen durch kleineren Druck als solche gekennzeichnet sind, die unter Umständen wegfallen können. Die Verf. begründen ein solches Verfahren mit dem Hinweis, dass es ihnen untunlich erschienen sei, dem Gymnasium ein anderes Uebungsbuch zuzuweisen als dem Realgymnasium, da jenem in den oberen Klassen nur eine wöchentliche Lehrstunde weniger zur Verfügung stehe als diesem. Diese rein äusserliche Begründung vermag ich nicht anzuerkennen, denn wenn das Gymnasium in den oberen Klassen auch nur je eine Stunde weniger hat, so hat es doch in den vorhergehenden 1 + 2 + 2 + 1 Stunden weniger gehabt. Ausserdem wird niemand bestreiten wollen, dass die Verschiedenheit der Aufgaben, die der französische Unterricht an den beiden Schulgattungen zu erfüllen hat, auch verschiedene Lehrmittel bedingt.

Was uns am Gymnasium neben einem guten Elementarbuche vor allem not tut, zumal an den Anstalten, die in den Oberklassen nur mit 2 Stunden Französisch bedacht sind, das ist ein ganz knappes Buch zur Einübung der wichtigsten Gesetze der Syntax. Ich sollte meinen, dass das von den Verf. in L. 6—10, 12—20, 24, 25 und 33 behandelte grammatische Gebiet im wesentlichen ausreichen würde. Von besonderen französischen Sprachstücken müsste in einem solchen Uebungsbuche möglichst abgesehen werden, damit man in UII nicht ganz darin aufzugehen brauchte, sondern Zeit gewönne, um mit der Lektüre von französischen Originalstoffen endlich zu beginnen. Ich denke mir, dass für die deutschen Uebungsstücke die Sprachstoffe des voraufgegangenen Elementarbuches sehr wohl nutzbar gemacht werden könnten, etwa in der Weise, wie von Ricken in seinem *Französischen Gymnasialbuche* der Versuch gemacht worden ist. Da nun die Verf. in der *Schulgrammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten* (Berlin 1906) ein brauchbares Buch geschaffen haben, das sich seiner ganzen Einrichtung nach auch für Gymnasien eignet, so würden sie sich nach meiner Ansicht einer verdienstvollen Arbeit unterziehen, wenn sie ein besonderes Uebungsbuch für Gymnasien in der oben angedeuteten Richtung verfassten.

Braunschweig. Otto Wendeburg.

Cassell's New German and English Dictionary. Compiled from the Best Authorities in Both Languages. Revised and Considerably Enlarged by Karl Breul. London, Cassell & Co. 1906. XVI + 798 + 545 pp.

Dr. Breul's revision of Miss Weir's work is very welcome. Numerous alterations have been made, mistakes have been corrected, and many important words and phrases added. Some German dialectal terms and slang expressions are included, as well as important German "Kenningar". In the English-German part the spelling of 1902 has been adopted. Especially welcome is the help given in German construction. The prepositions, which certain words require, and the cases, which verbs take, are clearly given. Unnecessary matter has been omitted, and the space gained has been used for important technical terms.

The print is not particularly clear, and the form of the book is unwieldy.

Hecker und Hamann, Systematisch geordneter deutsch-englischer Wortschatz. (Prof. Hecker's Wortschatz für Reise und Unterricht Bd. 2.) Berlin, B. Behr's Verlag 1907. 312 S. Gbd. Mk. 2,00.

This vocabulary "für Reise und Unterricht", containing some 12000 words and phrases, is intended for the use of German and of English students. The book is clearly printed, well-arranged, and provided with indexes in German and in English, so as to make reference very easy. For travelling the book will be found excellent, but for the class-room the number of words is too great.

Not enough help is given to German students when only the accented syllable of a word is marked. There is no indication of vowel length, and no phonetic transcript of such words as "bough", "rough", "ought", and so on.

If the book is to be of real use to English students the plural of all nouns must be given, and the indefinite article must never be used with masculine and neuter nouns. We find, however, "ein Zweilirestück" instead of "das Zweilirestück". The definite article is generally used.

The book requires thorough revision, since it contains very many mistakes. Some examples are given. The preface contains "disposition" for "arrangement", translating "Anordnung", and "solid manner . . ." for "splendid manner . . .", translating "bei gediegener Ausstattung". In the vocabulary we find "the luggage that is arrived", "to drive after the hour" ("nach der Zeit fahren"), "good chance!" ("Viel Glück!") — one says "good luck!", "we have June" ("wir haben Juni"), it should be "it is

June", "set it [the watch] 10 minutes forward" for "put it 10 minutes on". "the habit to" for "the habit of", "necrologue" for "obituary notice", "give me some fire" for "give me a light", "to keep a paper" ("eine Zeitung halten"), for "to take a paper", "where does the piece play?" ("wo spielt das Stück?"), "to fall through" for "to fail in an examination", or "to be ploughed", "comical opera" for "comic opera", "who is this to be?" ("wer soll das sein?"). "The examination for maturity" is used to translate "das Abiturientenexamen". The word cannot be actually translated, one could say "leaving-certificate examination" perhaps.

Many more examples could be given, but these are enough to show that the book contains several serious mistakes. It is also not free from misprints e. g. "slade-pencil" occurs for "slate-pencil".

Königsberg. A. C. Dunstan.

Bücherschau.

Bei der Redaktion sind vom 1. März bis 15. Juni 1907 folgende Bücher eingelaufen:

Monatschrift für höhere Schulen 6, 3—6 (März—Juni 1907).

Beiblatt zur Anglia 18, 3—6 (März—Juni 1907).

Revue de l'enseignement des langues vivantes 24, 4—6 (Avril—Juin 1907).

Modern Language Teaching 3, 2—4 (March—June 1907).

The Modern Language Review 2, 3 (April 1907).

Modern Language Notes 22, 3—5 (Febr.—May 1907).

School Education. Vol. XXVI, 2 (Febr. 1907). Minneapolis, Minnesota.

Moderna Språk. Svensk Månadsrevy för undervisningen i de tre huvudspråken utgiven av Emil Rodhe under medverkan av C. S. Fearenside, Camille Polack, Ernst A. Meyer. Nr. 1 (Oktober 1906). Göteborg, Ringnér & Enewalds Bokhandel. Einzelnummer 75 öre, Jahrgang von 9 Heften 5 kr. (ungefähr 6 Mk.).

Zweiter Jahresbericht des Kgl. Hufengymnasiums i. E. (Reformgymnasium nach Frankfurter System) zu Königsberg i. Pr. 1907. (Prof. Otto Portzehl, Schulnachrichten. — Die Lehre vom Bedeutungswandel in der Schule. Teil I).

Bericht über die Vorstädtische Realschule zu Königsberg i. Pr. 1907 (Dir. Dr. Kollberg, Schulnachrichten).

Jahresbericht des Städtischen Realgymnasiums i. E. (Reformschule mit Frankfurter Lehrplan) zu Goldap 1907 (Dir. Dr. Graz, Schulnachrichten).

Festschrift zur Einweihung des städtischen Realgymnasiums zu Goldap. Beilage zum Jahresbericht 1907. (Inhalt: Das neuerbaute Realgymnasium. 1. Dir. Dr. Graz, Allgemeine Beschreibung des Schulhauses.

2. Kgl. Bausekretär Schomann, Die technische Ausführung des Baues. — Oberlehrer Hermenau, Das französische Verbum auf der Unterstufe der Reformschulen. — Oberlehrer Rusch, Ueber die Einrichtung von Unterrichtsräumen für Physik. — Oberlehrer Dutz, Beitrag zur Gefangennahme Philipp des Grossmütigen, Landgrafen von Hessen.)

31. Bericht über die städt. höhere Mädchenschule (Königin Luiseschule) zu Königsberg i. Pr. 1907 (Dir. Dr. Jantzen, Die städtischen Realgymnasialkurse für Mädchen. — Schulnachrichten).

8. Jahresbericht über die städt. ev. höhere Mädchenschule zu Rastenburg 1907 (Dir. Dr. Clodius, Schulnachrichten).

Festschrift zum XII. allgemeinen deutschen Neuphilologentage in München, Pfingsten 1906. Hrsg. im Auftrage des Bayerischen Neuphilologenverbandes von E. Stollreither. Erlangen, Fr. Junge, 1906. 519 S. (Inhalt: H. Schneegans, Zur Sprache des Alexanderromans von Eustache von Kent. — Th. Wohlfahrt, Das Pronomen im Turiner Dialekt. — Max Förster, Die mittelenglische Sprichwörtersammlung in Douce 52. — Leo Jordan, Wortgeschichtliches. — Chr. Eidam, Zu einigen Stellen des King Lear. — M. J. Minckwitz, Dantes Beatrice und Mistrals Fado Esterello. — A. Kroder, Shelleyana. — M. Oeftering, Algernon Charles Swinburne. — M. Huber, Zur Georgslegende. — Max L. Wagner, Die sardische Volksdichtung. — E. Sieper, Briefe von Klaus Groth an die Familie Konrad Ferdinand Lange. — B. Herlet, Robert Browning's Uebersetzung des Agamemnon von Aeschylus. — R. Ackermann, Drei Dichtungen Shelley's. — J. Pirson, Mulomedicina Chironis. La syntaxe du verbe. — F. Beck, Ueber die Wesensähnlichkeit zwischen Beatrice und der „donna gentile“ nach Dantes Vita Nova und Convito. — H. Varnhagen, Pervula. Ein lateinisches Lehrbuch in englischer Sprache aus dem Ende des 15. Jahrhunderts. — E. Stollreither, Aus „Renaut's von Louens“ metrischer Bearbeitung der „Consolatio philosophiae“ des Boëthius. — G. Hartmann, Neuere Lyrik in Graubünden. — H. Heiss, Ein Bayer als Vermittler deutschen Geistes in Frankreich: Michael Huber.)

G. Budde, Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbart'schen Schule. Eine historisch-kritische Studie nebst einem Vorschlag zu einer Neugestaltnng des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts nach einem einheitlichen Prinzip. Hannover und Leipzig, Hahn'sche Buchhandlung 1907. VIII + 154 S. 3 Mk.

Mühry, Praktische Einführung in den französischen Anfangsunterricht für mittlere und höhere Mädchenschulen sowie für lateinlose und Reform-Knabenschulen. Frankfurt a. M., Diesterweg 1907. 40 Pf.

Eduard Meyer, Humanistische und geschichtliche Bildung. Vortrag, gehalten in der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung 1907. 60 Pf.

Lycée Engiadiana, Hochalpines Reformgymnasium in Zuoz, Ober-Engadin, Schweiz. Prospekt nebst Auszug aus dem Jahresbericht 1905/6. Zuoz, 1906, Sekretariat der Engiadiana.

Wilhelm Heims, Wie erlernt man fremde Sprachen? Winke für den Selbstunterricht. 3. Aufl. Leipzig, Wilhelm Heims 1907.

Wilhelm Falkenberg, Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht. Methoden und Lehrpläne für den neusprachlichen Unterricht an den höheren Lehranstalten und Fachschulen. Der Privat- und Selbstunterricht und der Aufenthalt im Auslande. Cöthen, O. Schulze 1907. 1,25 Mk.

A. Stahl, Ein Ferienkursus in Saint-Valery-en Caux, zugleich ein

Beitrag zum Verständnis des Küstenstrichs. Beilage z. Jahresber. d. Gymn. u. d. Realsch. zu Greifswald. Greifswald, Jul. Abel 1907.

F. Le Bourgeois, Postes, Télégraphes, Téléphones. Freiburg (Baden), J. Bielefeld's Verlag. Geb. 3,50 Mk.

Hermann Fischer u. Georg Dost, Französische Texthefte zu Hirt's Anschauungsbildern nach logisch-grammatischen Gesichtspunkten bearb. Künstlersteinzeichnungen von Walther Georgi. Heft I: Der Frühling von Georg Dost. Breslau, Ferd. Hirt, 1907. Kart. oder geb. 80 Pf.

Tableaux auxiliaires Delmas pour l'enseignement pratique des langues vivantes par l'Image et la Méthode directe. 1er Cahier. — Tableaux 1.—6. Francais. Bordeaux, Delmas, Editeur. Leipzig, Franz Wagner.

E. Rochelle, Livret explicatif des Tableaux Auxiliaires Delmas. 4me Ed. Bordeaux, Delmas 1906.

O. Schöpke, F. Scheibner, M. Gassmeyer, Lehrgang der französischen Sprache für lateinlose höhere Lehranstalten. I. Teil, 2. Aufl. Leipzig, Dürr'sche Buchhdl. 1907. Geb. 3 Mk. — II. Teil, ebd. 1906. Geb. 4,20 Mk. — III. Teil: Sprachlehre und alphabetische Wörterverzeichnisse, ebd. 1906. Geb. 3,20 Mk.

O. Boerner, Cl. Pilz und M. Rosenthal, Lehrbuch der französischen Sprache für preussische Präparandenanstalten und Seminare. I. Teil: 3. Klasse der Präparandenanstalten. Geb. 1,40 Mk. II. Teil: 2. u. 1. Klasse der Präparandenanstalten. Geb. 3,20 Mk. III. Teil: Uebungsbuch für Seminare, geb. 1,80 Mk. Leipzig und Berlin, Teubner 1906.

O. Boerner, Cl. Pilz, M. Rosenthal, Französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch zum III. Teil des Lehrbuchs der französischen Sprache. Leipzig, Berlin, Teubner 1907. Geb. 1 Mk.

Richard Fricke, Le languag de nos enfants. Cours primaire de français. Französisch für Anfänger. II. Cours moyen. Zweiter Teil (für Quinta). Wien, Tempsky, u. Leipzig, Freytag 1907. Geb. 2,50 Mk.

H. Bornecque et B. Röttgers, Recueil de morceaux choisis d'auteurs français. Livre consacré plus spécialement au XIXme Siècle et destine à l'Enseignement inductif de la Littérature française moderne et contemporaine. Berlin, Weidmann 1907. Geb. 5 Mk.

— — — Commentaire littéraire de Recueil de morceux choisis d'auteurs français etc. Berlin, Weidmann 1907. Geb. 2,80 Mk.

Violets Sprachnovellen III. Toreau de Marnay, Toujours Prêt. Stuttgart, Wilh. Violet 1907. Geb. 1,20 Mk.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften, hrs. von Bahlsen und Hengesbach, Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 58. Bändchen: A. Chalamet, A travers la France, hrs. in gekürzter Fassung und mit Kommentar von Max Pflänzel. 1907. Geb. 1,40 Mk.

Weidmann'sche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Hrs. von L. Bahlsen und J. Hengesbach, Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung: Molière, L'avare, Analyse, Etude et Commentaire p. Henri Bernard. 1906. Geb. 1,80 Mk. — Racine, Britannicus. Hrs. von E. Franke und A. Gundlach. 1906. Geb. 1,20 Mk.

H. Taine, Aufzeichnungen über England. Aus dem Französischen übersetzt von E. Hardt. Ornamentaler Schmuck von Walter Tiemann. Jena, Diederichs 1906. 5 Mk., geb. 6 Mk.

The Holiday Whitaker. An Illustrated Guide to the Holiday and Health Resorts in the United Kingdom. (Where to go — How to go

— Where to stay — What to see — What to do.) Over 250 Illustrations. Summer Edition 1907. London, Whitaker. 1 s.

R. Wülker, Geschichte der englischen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Zweite, neubearbeitete und vermehrte Auflage. Zweiter Band (Die neuenglische Zeit seit der Restauration von R. Wülker. — Die englische Literatur der Gegenwart von E. Groth. — Die nordamerikanische Literatur von E. Flügel). 571 S. Mit 129 Abbildungen im Text, 14 Tafeln in Farbendruck, Holzschnitt und Tonätzung und 8 Faksimile-Beilagen. Leipzig und Wien, Bibliogr. Institut 1907. Geb. 10 Mk.

H. Schofield, English Literature from the Norman Conquest to Chaucer. London, Macmillan 1906. XIII+500 pp. 7 s. 6 d.

Moorman, An Introduction to Shakespeare (Teubner's School Texts Nr. 2). With a Frontispiece and Three Full Page Illustrations. Leipzig, Teubner 1906. 82 S. 1,— Mk.

W. Raleigh, Shakespeare. (English Men of Letters.) New Series. London, Macmillan & Co. 1907. 232 pp. 2 s.

Max Wolff, Shakespeare der Dichter und seine Werke, I. München, Beck 1907. 477 S. Gbd. 6 Mk.

R. Genée, William Shakespeare in seinem Werden und Wesen. Berlin, G. Reimer 1905. XII+472 S. 9,— Mk.

G. Sarrazin, Aus Shakespeare's Meisterwerkstatt. Stilgeschichtliche Studien. Berlin, G. Reimer 1906. 226 S. 5,— Mk.

W. Klingbeil, Der poetische Wert der beiden ersten Quartos von Shakespeare's Romeo and Juliet und die Art ihrer Entstehung. Königsberg 1907. 128 S.

Konrad Meier, Klassisches im Hamlet. 4. Jahresbericht des König Georgs-Gymnasiums. Dresden-Johannstadt 1907. 56 S. 4⁰

A. Behrend, Nicholas Rowe als Dramatiker. Königsberg 1907.

F. H. Schwarz, Nicholas Rowe, The Fair Penitent. A Contribution to Literary Analysis with a Side-Reference to Richard Beer-Hofmann, Der Graf von Charolais. Berne, A. Francke 1907.

Ackermann, P. B. Shelley. Dortmund, Ruhfus 1906.

Helene Richter, George Eliot. Fünf Aufsätze. (Wissenschaftliche Frauenarbeiten hrsg. von Jantzen und Thurau. I. Bd., Heft 4/5). Berlin, A. Duncker 1907. IV+199 S. 5,— Mk.

Dyboski, Tennyson's Sprache und Stil (Wiener Beiträge zur engl. Philologie. Bd. 25). Wien u. Leipzig, Braumüller 1907. XL+544 S.

The Pearl. A Middle English Poem. Edited with Introduction, Notes, and Glossary by Charles Osgood. (The Belles Letters Series). Boston and London, Heath & Co. 1906. LIX+202 pp. 2 s. 6 d.

Early Sixteenth Century Lyrics. Edited by F. M. Padelford. (The Belles Letters Series). Boston and London, Heath & Co. 1907. LVIII+174 pp. 2 s. 6 d.

Freytag's Sammlung französischer und englischer Schriftsteller: Shakespeare, Julius Caesar hrsg. von Sturmfels. — Longfellow, Selections hrsg. von Bube. Leipzig, Freytag 1907.

W. Scott, Ivanhoe. (English Classics. Great Novels by Great Writers. Ed. with Notes by J. F. Bense. I.) Groningen, Nordhoof 1907. f. 1,50

A Collection of Stories and Sketches by Modern Authors. Selected and annotated for the use of the higher forms in Secondary Schools and Grammar Schools by H. Weersma. Groningen, Nordhoof 1907 228 S. f. 1,50.

Weidmann'sche Sammlung französischer und englischer Schrift-

steller mit deutschen Anmerkungen: W. Irving, Columbus, erklärt von E. Schridde. 3. Aufl. — Macaulay, Five Speeches on Parliamentary Reform, hrsg. von Thiergen. Berlin, Weidmann 1907.

Charles Lawrence, A Merchant of New York. Englische Novelle für den Sprachunterricht an Realanstalten, Handelsschulen und Privatinstituten. Hrsg. und mit Anmerkungen versehen von G. Kluge. Mit einer Beschreibung der Stadt New York. (Violet's Sprachlehrnovellen II.) Stuttgart, Violet 1907. VIII+158 S. Gbd. 1,80 Mk.

C. Massey, In the Struggle of Life. Ein Lesestoff zur Einführung in die Lebensverhältnisse und die Umgangssprache des englischen Volkes. Für den Schulgebrauch bearbeitet von A. Harnisch. Mit einem Anhang: Englisches Leben, Bemerkungen über Land und Leute und einem Plan von London. 8. berichtigte Auflage. Leipzig, Reisland 1907. Geb. 1,50 Mk. Wörterbuch 30 Pf.

Collection of British Authors (Tauchnitz Edition) à 1,60 Mk.

Vol. 3942: H. G. Wells, The Future in America.
Vol. 3943/44: Lucas Malet (Mrs. Mary St. Leger Harrison), The Far Horizon.
Vol. 3945: Mrs. W. K. Clifford, The Modern Way.
Vol. 3946/47: Percy White, The Eight Guests.
Vol. 3948: W. E. Norris, Harry and Ursula.
Vol. 3949: Lloyd Osborne, The Motormaniacs.
Vol. 3950: H. Rider Haggard, Benita.
Vol. 3951: John Ruskin, The Seven Lamps of Architecture. With Illustrations.
Vol. 3952: "Rita", The Pointing Finger.
Vol. 3953: Eden Phillpotts and Arnold Bennett, The Sinews of War.
Vol. 3954: Max Pemberton, The Diamond Ship.
Vol. 3955/56: Eden Phillpotts, The Whirlwind.
Vol. 3957: Lafcadio Hearn, Kokoro. Hints and Echoes of Japanese Inner Life.
Vol. 3958: A. E. W. Mason, Running Water.
Vol. 3959: Mark Twain, The $ 30000 Bequest and Other Stories.
Vol. 3960/61: Richard Bagot, Temptation.
Vol. 3962: Ralph Waldo Emerson, Representative Men.
Vol. 3963: Ernest Oldmeadow, Susan.
Vol. 3964: Kate Douglas Wiggin, New Chronicles of Rebecca.
Vol. 3965: Horace Annesley Vachell, Her Son.
Vol. 3966: "Q." (A. T. Quiller-Couch), Merry-Garden and Other Stories.
Vol. 3967: Mrs. W. K. Clifford, The Getting Well of Dorothy.

M. Kleinschmidt, Prolegomena zu einer englischen Grammatik (Sonderabdruck aus dem „Pädagogischen Archiv“ 48. Jahrg. 10. Heft.) 12 S.

M. Kleinschmidt, Kurzgefasste Grammatik der englischen Sprache. Leipzig, Teubner 1907. 28 S. 50 Pf.

Pünjer und Hodgkinson, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Ausgabe B, Teil II. 2. u. 3., verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior) 1907.

Ellinger und Butler, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausgabe A. III. Teil. A Short English Syntax and Exercises with an English-German and a German-English Glossary. 110 S. Geb. 1 k. 90 h. — Ausgabe B. I. Teil. Elementarbuch. Mit 10 Abbildungen und 1 Münztafel. 170 S. Geb. 2 k. 50 h. — II. Teil. An English Reader. With 45 Illustrations and 4 Maps. 338 S. Geb. 4 k. 50 h. Wien, F. Tempsky 1907.

Gustav Krueger und W. Wright, Englisches Unterrichtswerk für höhere Schulen. IV. Teil: Deutsch-Englisches Uebungsbuch. Leipzig, G. Freytag; Wien, F. Tempsky 1907. 220 S. Gbd. 2,50 Mk.

Oeser, Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische für die Mittelklassen höherer Mädchenschulen. Leipzig, Teubner 1906. 0,60 Mk.

Mohrbutter, Hilfsbuch für den englischen Aufsatz. Leipzig. Renger'sche Buchhandlung 1906. 1,60 Mk.

R. J. Morich, Der englische Stil. Ein Uebungsbuch für Deutsche. Nebst einem Schlüssel. Leipzig und Wien, Franz Deuticke 1907. 2 Bde.

S. D. Waddy, The English Echo. A Practical Guide to English Conversation. Unterhaltungen über alle Gebiete des modernen Lebens in englischer Sprache. 25. Aufl. Neubearbeitet von J. Ch. Limschou. Mit einem englisch-deutschen Wörterbuche. (Violets Echos der neueren Sprachen.) Stuttgart, W. Violet 1907. 128 + 64 S. Geb. 1,80 Mk.

O. Hecker und Hamann, Systematisch geordneter deutsch-englischer Wortschatz. (Prof. Hecker's Wortschatz für Reise und Unterricht, Bd. 2.) Berlin, Behr 1907. 2,— Mk.

Emil Rodhe, Engelsk Elementarbok. Phonetic Transcription by G. E. Fuhrken (Phonetic Readers I). Stockholm, Fritze 1907. 64 S. 1 kr. 25 öre.

F. Sturges Allen, Principles of Spelling Reform. Newyork. The Bradley-White Co. 1907. 38 pp.

Publications of the Simplified Spelling Board: 1. A First Step. Annoncement of the aims of the Board and of the names of its members. 3 pp. March 21, 1906. — 2. List of Common Words spelled in Two or more Ways. The Three Hundred Words, with introduction and rules. 12 pp. March 21, 1906. — 3. Calvin Thomas, The Amelioration of our Spelling. 8 pp. April 12, 1906. — 4. Brander Matthews, The Spelling of Yesterday and the Spelling of To-morrow. 8 pp. May 7, 1906. — 5. List of Common Words spelled in Two or more Ways: The Three Hundred Words with Authorities. A different form of Nr. 2. June 18, 1906. — 6. A Statement about Simplified Spelling. Items of information and corrections of misapprehensions. 4 pp. June 25, 1906. — 7. Simplified Spelling in the Schools. 8 pp. Sept. 27, 1906. — 8. Simplified Spelling and the Universities. 8 pp. Oct. 20, 1906. — 9. Mark Twain on Simplified Spelling. 4 pp. Nov. 10, 1906. — 10. Henry Holt, Simplified Spelling in Writing and Printing: a Publisher's Point of View. 12 pp. Dec. 20, 1906. — 11. Burt G. Wilder, The Medical Profession and Simplified Spelling. 4 pp. Feb. 28, 1907. — 12. A Letter to the Signers. 4 pp. March 12, 1907. — 13. Annual Meeting of the Simplified Spelling Board, April 3, 4, 5, 1907. — Brander Matthews, Annual Report 1906—1907. 12 pp. May 20, 1907. (Diese und die später noch erscheinenden Zirkulare des *Simplified Spelling Board* werden an alle, die sich für die Vereinfachung der englischen Orthographie interessieren und ihre Zustimmung zu den Bestrebungen des *Simplified Spelling Board* erklären, gratis und franko versandt. Man wende sich durch Postkarte an: *The Simplified Spelling Board*, 1 Madison Avenue, Newyork, U. S. A.)

Königsberg. M. K. G. Th.

Zeitschriftenschau.

Monatschrift für höhere Schulen. IV. Jahrgang, Heft 11 (Nov. 1905). S. 595—601: Münch, *Pädagogisches aus England.* (Referat über die der *Morning Post* entnommene Sammlung von Aufsätzen über Erziehung und Unterricht auf den höheren und niederen Schulen Englands, die von Spenser Wilkinson unter dem Titel *The Nation's Need* in Buchform veröffentlicht wurden.)

V. Jahrgang (1906), Heft 1. S. 1—7: Matthias, *Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen der höheren Schulen.* — S. 8 bis 17: Paulsen, *Die Rechtsverhältnisse des höheren Lehramts* (Bemerkungen zu dem Buche von Morsch, *Das höhere Lehramt in Deutschland und Oesterreich.* P. hält mit M. „die Errichtung einer ständigen, begutachtenden Behörde, eines Oberschulrats, für das ganze Land, in dem die Wissenschaft und die Praxis der Erziehung vertreten wären und ihren organischen Einfluss auf die Gesetzgebung übten" für empfehlenswert, spricht sich aber gegen die von M. geforderten Oberlehrersynoden aus. Weiterhin erörtert P. das Verhältnis von Oberlehrern und Direktoren, die Titelfrage, die Oberlehrerprüfung und die Abiturientenprüfungen. — S. 18—22: Steinhart, *Die Reifeprüfung und eine grössere Bewegungsfreiheit im Unterrichtsbetrieb der oberen Klassen.* — S. 42—49: Besprechung von *Programmabhandlungen* aus dem Gebiete des Französischen und Englischen. (Ref. O. Preussner.) — Heft 2. Seite 86—94: Perlitz, *Der Lehramts-Assistent in Frankreich;* vgl. *Zeitschrift* V, 156. — Heft 3/4. S. 162—167: Hansen, *Der Ferienkursus für Ausländer an der University of London, 17. Juli bis 10. Aug. 1905.* — S. 167—172: C. Matthias, *Die Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen vom 12. September 1898* (hält die allgemeine Prüfung in Religion und Deutsch für veraltet und überflüssig, fordert Beseitigung der zweiten Stufe der Fachprüfung und wünscht Beschränkung der Prüfung auf zwei Fächer für die erste Stufe und Philosophie). — Heft 5. S. 234 bis 240: Schliebitz, *Zum internationalen Schülerbriefwechsel* (stellt den übertriebenen Lobpreisungen des internationalen Schülerbriefwechsels durch Hartmann und seine Anhänger „auf Grund eigener Wahrnehmungen und der Beobachtungen anderer ein weniger günstiges" Urteil gegenüber, das er (S. 240) dahin zusammenfasst: „Es ist nicht zu leugnen, dass der Briefaustausch unter Schülern verschiedener Länder manche Anregung bietet; mit Ernst betrieben, stellt er auch eine gute Uebung im praktischen Gebrauch der

Fremdsprache dar. Man kann daher Schülern, die sich durch besonderen Eifer auszeichnen, und denen man nebenbei das Vertrauen schenkt, dass sie auch ohne die Kontrolle des Lehrers wissen werden, was sie der Ehre ihres Vaterlandes und sich selber schuldig sind, sehr wohl einen Versuch damit empfehlen. Als Mittel, der Jugend wertvolle Kenntnisse auf dem Gebiete der Landes- und Volkskunde zuzuführen, hat dagegen der Briefwechsel wenig Bedeutung. Eine umständliche Behandlung der aus dem Auslande gesandten Briefe im Unterricht empfiehlt sich daher nicht. Als Mittel zur Anbahnung freundschaftlicher Beziehungen zwischen den Völkern erscheint der Schülerbriefwechsel ganz bedeutungslos.") — S. 286 f.: *Mitteilung aus dem Jahresbericht des Gymnasiums Klosterschule Rossleben über die Tätigkeit des französischen Assistenten.* — Heft 6. S. 289—295: Paulsen, *Lehrstühle für Pädagogik.* — S. 296—299: Lehmann, *Die Philosophie in der Staatsprüfung.* — — Heft 7. S. 359—369: J. S. Clark, *An Effective Method of Teaching the Art of Composition.* — S. 369—374: W. Herz, *Zur Bewegungsfreiheit.* — Heft 8. S. 468—470: Besprechung von: Lacomblé, *Histoire de la littérature française* und Meder, *Inwiefern kann der französische Unterricht an den höheren Schulen eine Vertiefung erfahren?* (Ref. Th. Engwer.) — Heft 9/10. S. 550—558: Besprechungen: *Festschrift zum elften deutschen Neuphilologentage, Pfingsten 1904 in Köln* (Ref. W. Bohnhardt); E. Engel, *Geschichte der französischen Literatur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit. 6. Aufl.;* Böddeker und Leitritz, *Frankreich in Geschichte und Gegenwart. Ein Uebungsbuch zu jeder französischen Grammatik;* Bouvier, *L'Œuvre de Zola;* Vizetelly, *Emil Zola, sein Leben und seine Werke.* Uebersetzung aus dem Englischen von Hedda Möller-Bruck (Ref. Th. Engwer); Schröer, *Grundzüge und Haupttypen der englischen Literaturgeschichte; Bausteine. Zeitschrift für neuenglische Wortforschung.* Hrsg. von Leon Kellner und G. Krueger (Ref. W. Dibelius). — Heft 11. S. 593—597: Besprechung von *Programmabhandlungen* aus dem Gebiete des Französischen und Englischen (Ref. O. Preussner). — S. 605—611: Sammelbesprechung von *Französischen Grammatiken und Uebungsbüchern* (Ref. O. Siefken). — S. 617 f.: Besprechung von Eggert, *Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts* (Ref. G. Louis). — S. 637 f.: Herold, *Vom Deutschen Konversations-Klub in Paris.* — Heft 12. S. 652—654: A. Rohs, *Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten.* (Besprechung der Schrift von G. Budde, *Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen;* vgl. *Zeitschrift* V, 72 f.)

VI. Jahrgang (1907), Heft 1. S. 1—4: A. Matthias, *Fünf*

Jahre (Rückblick auf die ersten fünf Jahre der *Monatschrift*). — S. 4—12: Paulsen, *In welcher Richtung ist die Schulreform von 1901 weiterzuführen?* — Heft 3/4. S. 129—134: Gronau, *Zwei Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima des Elbinger Gymnasiums.* — S. 134—145: Koppin, *Zur Studienfreiheit in den oberen Gymnasialklassen.* — Heft 5. S. 256—266: Sammelbesprechung von Büchern zum englischen Unterricht (Grammatik, Uebungsbücher, Stilistik, Wortschatz) durch F. Tendering. — Heft 6. S. 289—297: Poske, *Zur Weiterführung der Schulreform von 1901.* — S. 336—339: Besprechung von G. Budde, *Bildung und Fertigkeit* und M. Walter, *Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen* (Ref. H. Borbein, der sich Budde gegenüber zum begeisterten Verteidiger der Reform aufwirft. Die Reformbewegung sei dem von Budde aufgestellten humanistischen Ideale durchaus nicht abhold. Sie verdanke „sogar ihre stärksten Motive dem Kampf gegen die geistige Verödung durch die bis vor zwanzig Jahren übliche und jetzt wieder empfohlene Methode". „Oder was ist der Krieg gegen die übertriebene Wertschätzung der Uebersetzung aus der und in die Muttersprache, gegen die rein formalistische Behandlung der Grammatik anders als ein Aufschrei des nach idealen Werten verlangenden deutschen Gemüts?" usw. Die neusprachliche Reformbewegung mit ihren rein utilitarischen Grundsätzen, ihrem mechanischen Nachplappern alltäglicher Redewendungen, ihrem geistlosen Lesestoff, ihrer breiten Behandlung der 'Realien' Frankreichs und Englands, ihrem internationalen Schülerbriefwechsel, ihren fremdsprachlichen Rezitationen usw. als einen „Aufschrei des nach idealen Werten verlangenden **deutschen Gemüts**" zu bezeichnen, wie es Borbein tut, ist das Stärkste, was mir auf diesem Gebiete bisher vorgekommen ist, und verdient öffentlich festgenagelt zu werden).

Königsberg. Max Kaluza.

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. 57. Jahrg. 7. Heft. Besprechungen. Erich Meyer, *Die Gräfin von Lafayette. Ein Frauenbildnis aus dem 17. Jahrhundert Frankreichs.* Bestens empfohlen von Josef Frank. — *Französisches Gymnasialbuch* von Dr. Ricken. 2. Aufl. Empfohlen von J. Mesk. — *Methodisches Irving-Macaulay-Lesebuch* von Dr. Deutschbein. *New English Reading Book* by Dr. Wingerath. *Englisches Lesebuch* von Dr. Steuerwald. *A Short History of English Literature* by A. E. H. Swaen. Alle vier Bücher empfohlen von Dr. Ellinger. — Gerhard Budde, *Bildung und Fertigkeit.* Rezensent Dr. J. Loos stimmt mit dem Verfasser in allen seinen der Reform abholden Aussprüchen überein und fügt unter anderem

aus seiner Erfahrung folgendes hinzu: „Der Unterzeichnete konnte selbst öfter die Beobachtung machen, dass es in den oberen Klassen der Realschule (sc. seit der Einführung der Reform) oft ganz bedenklich nicht bloss an rascher Erfassung des grammatischen Zusammenhanges, sondern namentlich an dem entsprechenden Wortvorrate für die Uebersetzung mangelte, was wohl mit auf die Rechnung des Umstandes kommt, dass die Schüler auf den Unterstufen sich zumeist im Umkreise der Vorstellungen und Ausdrücke des täglichen Lebens tummeln und mehr darin geübt werden, auf an sie in der Fremdsprache gestellte Fragen rasch und sicher zu antworten, als sich mit dem Auffinden des grammatischen und sachlichen Gehaltes und des Lektürestoffes abzumühen. Und wenn ich sagen sollte, dass mir bei den Reifeprüfungen eine dem Aufwande von Zeit und Mühe durchschnittlich entsprechende Fertigkeit im Gebrauche des Französischen begegnet wäre, so müsste ich lügen. Das Wenige, worin wir in dieser Hinsicht vorwärts gekommen sind, entspricht nicht dem Ausfalle von anders gearteter Schulung der Abiturienten usw.“ Dr. Loos ist k. k. Landesschulinspektor. *Sapienti sat.* — 8. und 9. Heft. Besprechungen: *Wiener Beiträge zur englischen Philologie.* Hsg. von J. Schipper. XX. Bd. John Hookham Frere. Von Dr. Albert Eichler. XXI. Bd. *Die Fassungen der Alexiuslegende.* Von Dr. Margarete Rösler. Sehr beachtenswerte Leistungen. Dr. Würzner. — *George Mason's Grammaire Angloise.* Hsg. von Dr. Rudolf Brotanek. Wichtig für die Anglistik. Dr. Joh. Ellinger. — 10. Heft. Besprechungen: *Beowulf.* Uebersetzt, mit Einleitung und Erläuterungen von Prof. Dr. Paul Vogt. Eine auf wissenschaftliche Forschung aufgebaute, ernste Arbeit, die mit viel Begeisterung und Geschmack durchgeführt ist. Dr. Eichler. — 11. und 12. Heft. Abhandlungen. *Die neuphilologische Bewegung und ihre Einwirkung auf Oesterreich-Ungarn.* Von Natalie Wickerhauser-Agram. Verfasserin ist eine überzeugte Anhängerin der direkten Methode, deren Berechtigung ihr als selbstverständlich erscheint, und gäbe es nicht gewisse äussere und innere Hindernisse, so wäre sie längst in aller Herren Länder an den Schulen eingeführt. Als stramme Reformerin leistet sie sich z. B. den Ausspruch: „Man kam darauf, dass ein tiefes (!) Eindringen in den Geist eines Idioms unmöglich ist, wo die betreffende Sprache mündlich nicht vollkommen (!!) beherrscht wird.“ Hat sich Verfasserin über die Tragweite dieser von den Reformern wiederholt geäusserten Phrase Rechenschaft abgelegt? Eine vollkommene mündliche Beherrschung des fremden Idioms in der Schule! Liebe Frau Wickerhauser, lesen Sie sich doch den Aufsatz *Die methodischen Verhandlungen* usw. von Dr. Hasl in der *Zeitschrift*

für französ. u. engl. Unterricht, V. Bd., 6. Heft, S. 524 ff. aufmerksam durch und lassen Sie sich darin über das vollkommene mündliche Beherrschen der fremden Sprache belehren! Möge Ihnen zugleich die erwähnte Zeitschrift ein Memento sein, dass Sie nicht von einer „vor einigen Jahren" (!) in Deutschland herrschenden Koschwitz-Reaktion sprechen dürfen, da doch Koschwitz und andere von allem Anfang an die Reform mit guten Gründen bekämpft haben und seine Freunde den Kampf nach seinem Tode wissenschaftlich weiter führen. Lassen Sie es sich weiter gesagt sein, dass die anderen, die gegen die Reform auftreten, ebenso wie Sie „sich seit dem Beginn der neuphilologischen Bewegung praktisch als Lehrer mit dieser Frage befassen" und ihnen deshalb nicht weniger das Recht zusteht, ihre Meinung darüber zu sagen. — Unter den äusseren Hindernissen, die den vollen Durchbruch der Reform hemmen, soll ein schwer in die Wagschale fallender — der Büchermarkt sein. Da es in Oesterreich nicht vorkommt, dass ein Lehrkörper, der den begründeten Wechsel eines Lehrbuches vorschlägt, daran von den Vorgesetzten oder dem Buchverleger irgendwie gehindert würde, so können wir jenes Hindernis nicht anerkennen. Uebrigens kann jeder Verleger, statt der neuen Auflage eines alten Lehrbuches, eines nach direkter Methode drucken lassen, so dass er keinen nennenswerten materiellen Schaden erleiden muss. Nebenbei gesagt, ist die direkte Methode schon 25 Jahre bekannt. In dieser Zeit hätte sich der Wechsel ganz gut allmählich vollziehen können, ohne den Büchermarkt wesentlich zu beeinflussen und die Verleger zu schädigen, wenn eben nicht andere Gründe dagegen gesprochen hätten. — Als das bedeutendste geistige Hindernis, welches der schnellen Verbreitung der neuen Methode hemmend entgegenwirkt, hält Verfasserin den Umstand, dass die meisten Mittelschullehrer an Schulen, welche von der neuphilologischen Bewegung noch nicht berührt wurden, herangebildet worden sind. In dieser Beziehung sagt sie zwar nichts Neues, aber auch nichts Stichhaltiges. Sie behauptet, wie schon viele Reformer vor ihr, dass nach der alten Methode jeder dumme Kerl unterrichten kann, nach der neuen nur pädagogische Künstler. Auch hier muss konstatiert werden, dass bei jeder Methode der Lehrer seinen Mann stellen muss, wenn er Erfolge erzielen soll. Das ist ein Kapitel, welches mit der Methode wohl wenig zu tun hat. Es wird ewig gute und schlechte Lehrer geben, so wie es gute und schlechte Schuster gibt. — Als letzter hemmender Grund wird die alte Art der Inspektion angegeben. Dass in dieser Hinsicht eine Aenderung wünschenswert wäre z. B. in der Art, dass für jedes Fach nur Fachleute Schulinspektoren würden, wollen wir gern zugestehen; doch hat dies wieder mit der

Methode nichts zu tun, und es wäre eine solche Aenderung für alle Fächer von der grössten Bedeutung. Ob aber gerade die Reform etwas dabei gewönne, wenn es ihr unmöglich gemacht würde, den Vorgesetzten Sand in die Augen zu streuen, erlauben wir uns sehr in Zweifel zu ziehen. — Um die Einwirkung der neuphilologischen Bewegung auf Oesterreich-Ungarn zu beurteilen, fasst Verfasserin den deutschen Unterricht an italienischen, slavischen und ungarischen Mittelschulen ins Auge, führt an, ohne erschöpfend zu sein, welcher Art die deutschen Lehrbücher sind, die in den einzelnen österreichischen Kronländern an den Mittelschulen eingeführt sind, untersucht sie auf ihre Methode, wobei sie richtige phonetische Kritik übt. Sie findet, dass an italienischen Gymnasien der Monarchie noch allenthalben die synthetisch-grammatische Methode herrscht, während Ungarn in der Reform am meisten vorgeschritten ist. Die anderen Kronländer hingegen nehmen eine mehr oder weniger vermittelnde Stellung ein, welche Verfasserin immerhin mit Freuden als Wegweiser einer nach aufwärts strebenden Richtung begrüsst. Da sie den anderen fremdsprachlichen Unterricht nicht berührt und aus den angeführten in Gebrauch stehenden vermittelnden Schulbüchern sich nicht immer bezüglich der Methode des Lehrers ein richtiger Schluss ziehen lassen kann, so können ihre Ausführungen nicht als ganz verlässlich hingestellt werden. Man darf auch nicht ausser acht lassen, dass die Vorbedingungen für den deutschen Unterricht in Oesterreich ganz andere sind, wie für den französischen und englischen. Als Anhang spricht Verfasserin von der Phonetik und meint, dass es sich nicht mehr darum handelt, wie sie behandelt, sondern nur um den Zeitpunkt, wann sie eingeführt werden soll. Dann bespricht sie kurz den Stand der Phonetik in Frankreich, England, Deutschland, den Vereinigten Staaten, Skandinavien und Dänemark. Sie hat sich diesbezüglich an Autoritäten wie Rambeau, Passy, Rippmann und Jespersen mit Anfragen gewendet und legt in dem Aufsatze ihre Antworten darüber nieder. — Als Hindernisse der phonetischen Schulung führt sie kurz das an, was schon Eggert[1]) dargelegt hatte: Krankhafte Veranlagung bei Lehrer oder Schüler, sowie beständigen Einfluss des Dialekts. Vom Lehrer der Phonetik verlangt sie Geist, Fleiss und Fachwissen, vom Schüler bloss Fleiss und Geist, also lauter bis jetzt unbekannte Forderungen!! — Nachdem Verfasserin zum Schlusse noch dargelegt hatte, was beim Unterricht primär-rezeptiv, primär-produktiv, sekundär-rezeptiv, sekundär-produktiv und mechanisch-

---

[1]) *Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des fremdsprachlichen Reformunterrichts.*

reproduktiv bedeutet, schliesst sie mit folgenden Worten: „Man hat der neuen Richtung „Utilitarismus“ vorgeworfen. Wohin hat die alte Philosophie endlich geführt? Was wäre die heutige Welt ohne empirisches Forschen — ohne utilitaristisches Handeln? Und ist es nicht das reine altruistisch-utilitaristische Handeln, was die Welt als „Idealismus“ bezeichnet?“ Darauf möchte ich folgendes erwidern: Die alte Philosophie hat in Verbindung mit dem jahrhundertelang dauernden geistigen Drill, welchen das Studium der alten Sprachen erfordert, den Menschen auf jene geistige Höhe gebracht, von der er die grossartigen Erfindungen, wie sie die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts aufweist, machen konnte. Der neuen Richtung „Utilitarismus“ vorzuwerfen, ist übrigens nicht am Platze. Die praktischen Erfolge sprechen dagegen. — Heft 12. Kritiken: Dr. O. Börner, *Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache.* Bearbeitet von Al. Stefan. II. und III. Teil. Brauchbarer Lehrbehelf. A. B. *A Grammar of late Modern English for the use of Dutch students,* by H. Poutsma. Warm empfohlen von Dr. Ellinger.

Mähr. Ostrau. A. Winkler.

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. LX. Jahrgang. 1906. S. 144 f. L. Gautier, *Epopées Françaises.* Hrsg. von F. Strohmeyer. (G. Freytag.) „Eine wirkliche Bereicherung unseres Schriftstellerkanons.“ R. Schoeps. — S. 146 ff. Jerome K. Jerome, *Fact and Fiction.* Edited by K. Schladebach. (Weidmann.) „Jerome ist für die Schule nicht geeignet.“ H. Knobloch. — Ch. M. Mason, *The Counties of England.* Ausgewählt u. erkl. von O. Badke. (Weidmann.) „Recht brauchbares Lesebuch für das zweite oder dritte Schuljahr.“ — Shakespeare, *Merchant of Venice.* Erkl. von H. Fritsche. 2. Aufl. von L. Proescholdt. (Weidmann.) „In geschickter Weise nach dem jetzigen Stande der Shakespeare-Forschung berichtigt und ergänzt.“ „Vorzügliche Lektüre für die Prima.“ — Shakespeare, *Julius Cæsar.* Erkl. von Al. Schmidt. Neue Ausgabe von H. Conrad. (Weidmann.) „Eine sehr gute Arbeit.“ H. Truelsen. — S. 254 ff. G. Budde, *Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten.* „Ein wertvoller und interessanter Führer durch das Gewühl des Kampfes um die besten Methoden im fremdsprachlichen Unterricht.“ E. Erythropel. — S. 258 ff. L. Walter, *Grammatisches Uebungsbuch für den englischen Unterricht.* „Für den Unterricht auf Gymnasien nicht geeignet,“ aber „meistensteils vortreffliche Fassung der grammatischen Regeln“. — W. Steuerwald, *Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten.* „Scheint nur den Anforderungen der Mittelstufe zu genügen.“ P. Schwarz. — S. 325 ff. H. Brey-

mann's *Neusprachliche Reformliteratur.* 3. Heft von Steinmüller. „In geschickter Weise und mit bewundernswertem Fleiss zusammengestellt." — G. Budde, *Histoire de la révolution française.* Erkl. von F. J. Wershoven. 2. Aufl. (Weidmann.) „Auswahl mit Geschick getroffen." „Geeignete Klassenlektüre." E. Meyer. — Shakespeare, *Hamlet.* Erkl. von Fritsche. Neu hrsg. von H. Conrad. „Den Studierenden der englischen Philologie und auch als Privatlektüre zu empfehlen." H. Truelsen. — S. 358 ff. G. Budde, *Zur Gestaltung des französichen Unterrichts am Gymnasium.* B. vertritt den richtigen Standpunkt, dass man die Schüler die Sprachen in erster Linie lesen lehren soll, und dass im gesamten Sprachunterricht für die Unter- und Mittelstufe die Sprache, für die Oberstufe der Inhalt der Schriftsteller die Hauptsache sein soll. — S. 373 ff. W. Ricken, *Französisches Gymnasialbuch.* 2. Aufl. „In seinem Kern gut," aber nicht „unbedingt brauchbar". O. Wendeburg. — S. 381 ff. *L'empire 1813—15.* Hrsg. von Th. Haas. „Gehört zu dem Besten für die französische Schullektüre." Wershoven. — H. Saure, *Auswahl französischer Gedichte.* „Empfehlenswert." — K. Köhler, *English History in Biographies.* (Weidmann.) „Guter Lesestoff für das zweite oder dritte Jahr des englischen Unterrichts." — Hamilton, *The Practical Englishman.* (Weidmann.) „Bestens empfohlen." H. Truelsen. — Görlich u. Hinrichs, *Kurzgefasstes Lehr- und Uebungsbuch der englischen Sprache.* „Tüchtige Leistung." K. Beckmann. — S. 516 ff. C. Steinweg, *Corneille.* Kompositionsstudien. Der Ref. B. Wiese spendet diesem zweifellos interessanten Buche reiches Lob. Es wird jedoch mancher nicht geneigt sein, den Wert eines Stückes nach der dramatischen Technik zu bestimmen, und deshalb den *Horace* über den *Cid* zu stellen, wie Steinweg es will. Wir bewundern die glänzende Rhetorik, die Corneille in seinem *Horace* entfaltet, aber der Inhalt lässt uns kalt, weil die Situationen zu sehr gekünstelt sind. Der Grund aller echten Poesie liegt in der Wahrheit der Empfindung, die uns für den *Cid* erwärmt, und die wir im *Horace* vermissen. — Seeley, *The Growth of Great Britain.* Hrsg. von K. Fahrenberg. (Weidmann.) „Empfehlenswert." K. Beckmann. — S. 590 f. G. Stier, *Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Französische.* „Die Verwertbarkeit des gebotenen Materials ist in hohem Masse vorhanden." M. Banner. — S. 652 f. *Conteurs Contemporains.* Erkl. von J. Hengesbach. (Weidmann.) „Vorzüglich passende Schullektüre." R. Schoeps.

Berlin-Südende. F. Baumann.

Ratichius und die Reformer.

Wenn eine Methode auf den Plan tritt, die Anerkennung heischt, weil sie einen neuen Weg im scholastischen Irrgarten aufzuzeigen imstande sei, so dürfen doch nicht einfach alte Gedanken von neuem hervorgeholt und als originelle Weisheit angepriesen werden. Die neusprachliche Reformmethode erscheint aber durchaus als geistloser Abklatsch alter Ratichianischer Ideen,[1]) die obendrein ganz unhaltbar sind. Das ist ein schwerer Vorwurf, des sind wir uns wohl bewusst. Uns obliegt die Beweispflicht. Sind unsere Gründe nicht ausreichend oder nicht stichhaltig, so dass die Reformer sie umzustossen vermögen, so verschliessen wir uns der Belehrung keineswegs und nehmen gern und ehrlich, wie es sich im wissenschaftlichen Streite geziemt, die Anschuldigung zurück.

Der Grundgedanke der Reform ist Anschluss an den fremdsprachlichen Text, oder wenn man in der Sprache der Schulordnungen reden will, der fremdsprachliche Text ist in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken; dadurch ist von selbst die Grammatik als Fundament der neusprachlichen Unterweisung abgelehnt. Eben diesen Standpunkt nimmt auch Ratichius ein, dessen Methode in gleicher Weise auf

[1]) Als Quelle benutzen wir nicht die Vogt'sche Monographie über Ratichius, auch nicht die Darstellungen in den Geschichten der Pädagogik und den pädagogischen Enzyklopädien, sondern den nackten Text, wie ihn Stötzner in den *Neudrucken Pädagogischer Schriften*, hrsg. von Albert Richter, in Band IX u. XII gibt, da diese Ausgabe wohl überall vorhanden oder leicht erhältlich ist. Ergänzungsweise wird auch angezogen Kromeyer's *Weimarsche Schulordnung vom Jahre 1619* in Vormbaum's *Evangelische Schulordnungen*, Band II.

dem Autor fusst, der mit Nachdruck dem grammatischen Verfahren entgegengestellt wird. Gleich nachdem die Buchstaben erlernt sind, soll zum Autor gegriffen werden,[1]) aus ihm und nicht aus der Grammatik soll die Sprache erlernt werden;[2]) man glaubt geradezu einen modernen Reformer zu hören, wenn es in der *Weimarschen Schulordnung* heisst: „Die lateinische Grammatica sol nicht gelernet werden vor dem Autore, sondern nach vnd in dem Autore."[3]) Ratichius gibt sich redlich Mühe zu beweisen, dass diese Forderung nicht „gantz ungereimbt vnd wiedersinnisch" scheine.[4]) Sein philosophischer Beweis dürfte heutzutage kaum noch Verständnis oder Beistimmung finden; auch andere Aufstellungen hat man mit gutem Recht im modernen Methodenkampf nicht mehr verwertet. Beachtung aber verdient ohne Zweifel der auch jetzt noch in den Vordergrund geschobene Gesichtspunkt, dass wie die Mathematik vom Sinnenfälligen, von graphischen und plastischen Darstellungen ausgehe, um sich zum Abstrakten zu erheben, so auch die Sprache von einem gegebenen Erfahrungsmittel, „der ‚Materi'", „dem Autor" ausgehen müsse, um daraus die Gesetze der Sprache, „die Reguln", die „Grammatic" abzuleiten. Da es uns in diesen Zeilen nicht bloss darauf ankommt, die Ideengemeinschaft zwischen den Reformern und den Ratichianern klar zu legen, sondern auch der letzteren Gedanken als verfehlt zu erweisen, ist auf diese Begründung einzugehen. Neu ist sie sicher in ihrem ersten Teile, soweit sie sich auf die Mathematik bezieht, nicht, da diese Gepflogenheit der Mathematiker schon bei Plato erwähnt ist;[5]) auch die Uebertragung dieser Forderung auf Sprachen findet sich schon im Mittelalter bei Rabanus Maurus, dem *primus Germaniae praeceptor*.[6]) Auf sie im 17. Jahrh. wiederum zu verfallen, erforderte um so weniger Geist, da diese Zeit unter dem Einflusse Bacon's stand, dessen Spuren sich überall nachweisen lassen. Wie Bacon nun neue Wege in der Naturwissenschaft gewiesen zu haben schien, suchte

---

[1]) *Introductio Gen.*, 33.

[2]) *Artickel der Lehrkunst*, 16.

[3]) Vormbaum II, 240.

[4]) *Artickel der Lehrkunst*, 16.

[5]) Platonis *Opera omnia* ed. Stallbaum, vol. III, sect. I, 2 p. 510, D—E.

[6]) Schiller, *Geschichte der Pädagogik*, 3. Aufl., 59.

man allenthalben auch im Erziehungswesen neue Quellen zu erschliessen und seine Ideen für Sprachstudium, in dem damals fast der ganze Unterricht aufging, nutzbar zu machen. Bacon geht bei der Erforschung der Natur von ihr selbst aus, nicht von den Meinungen über sie; in gleicher Weise wollte man auch im Sprachunterricht zu der Sprache selbst zurückkehren, statt in Regeln über sie, in grammatischen und logischen Erörterungen und Spitzfindigkeiten sich zu erschöpfen. Im aufgestachelten Entdeckerdrange wollte man in den Natur- und Geisteswissenschaften auf gleichem Wege unter Rückkehr zur Urquelle neue Ergebnisse erschliessen und glaubte eines Erfolges mittels dieser unfehlbaren Bacon'schen Methode so sicher zu sein, dass man den Bruch mit dem Ueberkommenen nicht scheute und nur mehr mit Verachtung von der „Bücherweisheit der Alten" sprach. Unsere Zeit, die sicher nicht von naturwissenschaftlicher Ueberhebung frei ist, urteilt bereits nüchterner. Es hat sich ja gezeigt, dass auf dem Wege der Bacon'schen Methode keine der grossen wissenschaftlichen Entdeckungen gemacht ist, in die die neuere Zeit ihren Stolz setzt; dass auf ihm keine der grossartigen Ansichten gewonnen ist, welche Klarheit und Zusammenhang gebracht haben in unsere Vorstellungen von der materiellen und geistigen Welt.[1]) Die ganze Induktion Bacon's mit ihrem Instanzengewirr stellt sich, wie sehr gut Liebig nachgewiesen hat,[2]) als Nachbildung des Prozesses streitender Parteien dar und ist weit entfernt, den Prozess in der Natur, die Vorgänge in derselben widerzuspiegeln. Man übersieht auch nicht mehr die gewaltige Kluft, die Sach- und Sprachstudium trennt. Dort die Gegenstände selbst, hier die Symbole der Dinge, die mit ihnen selbst nichts zu tun haben, Symbole, die überdies, wenn es sich um einen fremdsprachlichen Text handelt, vollkommen unbekannt sind! Mag daher der Naturforscher immerhin vom Konkreten, vom sinnlich Fassbaren, vom Einfachen, das zugleich ein Bekanntes ist, ausgehen, um das Unbekannte, das Allgemeine zu erschliessen; beim neusprachlichen Texte verhält es sich ganz anders. Er ist etwas Unbekanntes, das denkbar Schwierigste und Zu-

---

[1]) Ballauf, in Ziller's *Jahrbuch* 1871, S. 17.

[2]) Liebig's Rede v. J. 1869 in den *Festreden der bayrischen Akademie: Francis Bacon von Verulam und die Geschichte der Naturwissenschaften.*

sammengesetzteste, woraus doch ohne Vorarbeit der Schüler unmöglich etwas ableiten kann. Es widerspricht dies der Grundregel aller Pädagogik, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren! Ja, soll der Erkenntnisprozess überhaupt eingeleitet werden, so kann es keinen andern Weg geben, als die Durchleuchtung des Unbekannten mittels der bekannten Muttersprache. Hier durch Zeigen und Gebärden den Symbolen die Gegenstände zu substituieren, ist sehr häufig irreführend, nur der allergeringste Teil von Wörtern — Anschauungen, niemals Begriffe — gestatten eine sinnliche Unterlage, und vollständig ist dieser Weg ausgeschlossen bei der Verbindung der Begriffe und Anschauungen mit einander, da diese Beziehungen immer nur geistig erfasst, nie sinnlich angeschaut werden können, und überdies die Gesetze der Sprache nicht die Gesetze der Dinge sind. Aber auch die deutsche Uebersetzung, mag sie wörtlich, mag sie frei sein, führt nicht zur vollen Klarheit und Erfassung des fremden Textes; sie hängt in der Luft und entbehrt des Zusammenhanges mit dem Autor, wenn nicht die Sprachgesetze, soweit sie wenigstens von der Muttersprache abweichen, zuerst dem Kind vorgeführt, durch sie die fremde Sprache geklärt und erklärt wird. Erst auf Grund dieser Gesetze kann der Schüler zum formellen und inhaltlichen Verständnisse des fremdsprachlichen Autors gelangen, so dass sich ganz naturnotwendig die Grammatik einschiebt, der Text auf der Grammatik ruht, sie das Fundament neusprachlicher Unterweisung bildet. Nicht etwa in dem Sinne, dass die Gesetze derselben als abstrakte Vorschriften dem Schüler eingeprägt werden sollten; nein, Beispiel und Regel gehören zusammen, beide stützen und erklären sich gegenseitig. Es ist deshalb eine müssige Frage, ob das Beispiel vor der Regel oder die Regel vor dem Beispiele zu stehen habe, da beide bei praktischer Belehrung in eins verschmelzen; es sind gleicherweise Redensarten, wenn die Grammatik als Herrin und als Dienerin bezeichnet wird und mit diesen beiden Gesichtspunkten alte und neue Methode charakterisiert werden soll. Die Grammatik ist Dienerin, insofern sie uns das Verständnis der Fremdsprache erschliesst, und Herrin zugleich, weil sie die oberste Instanz bei Verbindung der Begriffe zu einem Gedankenganzen und dieser hinwiederum zu einem einheitlichen Ideengefüge bildet. Nach

diesen zwei Seiten hin fasste sie stets die alte Methode, und ein Hirngespinst der Reformer ist die Unterstellung, dass man sich je im Grammatikdrill erschöpfte. Die Einseitigkeit liegt vielmehr auf Seiten der Reform mit ihrem Kulte des Textes und der Hintansetzung der Grammatik, die als Herrin normativ über dem Texte steht, ihn durchwaltet und gestaltet. Von einem Ratichius können wir immerhin begreifen, dass er dem neuen, mächtig andringenden Geiste der Periode der Naturwissenschaft den Tribut entrichtete, unter Verwechslung von Sach- und Sprachstudium die Methode der Naturwissenschaft auf das anders geartete Gebiet der Geisteswissenschaften übertrug und im Text, so wie ihn der Autor geboten hatte, die Natur der Naturwissenschaft ersetzen wollte; dem damaligen Betriebe des Sprachstudiums gegenüber war er sogar zum Teil berechtigt, den Text gegenüber der Grammatik zu betonen, wenn es auch zu scharf klingt und ungerecht ist, deshalb von der damaligen Methode als „leppisch / ja dölpisch vnd vnrecht"[1]) zu reden. Mit Ratichius möchten wir umsoweniger scharf ins Gericht gehen, da aus demselben Zeitgeiste heraus andere Männer gleichfalls gegen Schäden im Erziehungswesen ankämpften und z. B. der berühmte Erhard Weigel gleich ein ganzes Buch gegen einseitiges Sprachstudium schrieb und demselben 30 Ungereimtheiten imputierte, von der Methode aber sagte, sie mache die Kinder „düttig / schweimlich / traurig / blöd / offt gar verrückt und seltsam / heissen mit besondern Wort Calmeusser."[2]) Kritiklos haben die Reformer Prinzip und Ton eines Ratichius auf unsere Zeit übertragen, da sie sich nicht genug tun können im Eifern gegen die „Alten", und auf die Grammatik, wie Münch es ausdrückt, glühender schelten, als es jemals die Schüler getan haben.[3]) Wir haben in logischer Entwickelung die Unmöglichkeit des Sprachstudiums ohne das Fundament der Grammatik dargetan, können aber auch Stimmen anführen, die den gegnerischen Anschauungen sehr wohl die Wage halten können. Es liegt nahe, gerade die Auffassung Luther's wiederzugeben, da ihn Ratichius sehr hoch schätzte. Luther sagt:

---

[1]) *Artickel der Lehrkunst*, 17.
[2]) Erhard Weigel, *Wurzl-Zug*, 6.
[3]) Münch in Baumeister's *Handbuch* V, 27.

„Kein grösserer Schaden allen Künsten mag zugefüget werden, denn wo die Jugend nicht wohl geübet wird in der Grammatica.“[1]) Bei Melanchthon heisst es: „Plurimum refert semina grammatices recte initio accipi, de quibus etsi scio quosdam hanc habere persuasionem, sine regulis Latinam linguam ex lectione et ex consuetudine loquendi disci posse: tamen oro et obtestor non solum eos qui docent, sed etiam magistratus, qui inspiciunt studia juventutis, ut acerrime pugnent, ut juventus ad regulas grammatices assuefaciat, quod multis de causis necessarium est.“[2]) Nicht ohne Interesse liest man auch, was der Verfasser einer der ersten französischen Grammatiken in deutscher Sprache, Nathanael Duez, 1669 schreibt: „Auch bezeuget es die tägliche erfahrung mehr als genug, daß diejenige so diese Sprach auß der blosen vbung, vnd ohn einige gute fundamenten lernen wollen, dieselbe nimmermehr vollkomlich fassen können: sondern vil mehr zeit vnd mühe daran wenden müssen, als andere die auß dem rechten fundament ihren fleiß darbei zu gebrauchen sich nicht tawern laßen. dann eine sprach ohne fundament lernen wollen, ist gleich als wenn einer durch einen grossen vnd verwirrten wald, ohn einige anleitung vnd sonder wegweiser ziehen wolte.“[3]) Und gerade in unseren Tagen ist man, wie Jäger konstatiert, von der Verachtung systematischen Durchnehmens der Grammatik und der Weisheit „Tod den Regeln“ schon wieder einen Schritt zurückgekommen.[4]) Unter Hinweis auf die Berliner Konferenz vom Jahre 1900 nannte Pätzolt die Vernachlässigung des Grammatischen den Grundirrtum der Reform[5]) und auf dem internationalen Kongress für fremdsprachlichen Unterricht zu Paris (1900) konstatierte Latour-Paris, dass man von den Methoden ohne Grammatik enttäuscht sei.[6])

Es hat sich ergeben, dass die Reform die fremdsprachliche Unterweisung auf dasselbe Fundament wie Ratichius stellen will, und dass dieses Fundament unhalt-

---

[1]) Raumer, *Geschichte der Pädagogik,* I, 175.

[2]) Lattmann, *Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts,* 23.

[3]) Schmitz, *Encyclopädie,* III, 54.

[4]) Jäger, *Lehrkunst und Lehrhandwerk,* 151.

[5]) *Monatschrift für höhere Schulen,* I. Jahrg., 2. Heft, 81 u. 102.

[6]) *Neuere Sprachen,* IX. Bd., 4. Heft, 228.

bar ist. Mit diesem Ergebnis, dass die neue Methode schon in den Prinzipien verfehlt ist, kann die Kritik im wesentlichen sich bescheiden und im folgenden sich auf kurze Einwendungen beschränken. Dafür soll nunmehr im weiteren Verfolg des Lehrganges des Ratichius und der Reformer das Hauptgewicht auf den Nachweis der oft geradezu wörtlichen Uebereinstimmung gelegt und die „neue" Methode als jeglicher Originalität bare Wiederholung alter Ideen erwiesen werden.

Unter Ausschaltung der Grammatik als Grundlage hat nach dem Vorausgehenden die neusprachliche Unterweisung mit dem Texte einzusetzen und an ihm durchgeführt zu werden. Auf die Frage nach dem Wie geben Ratichius und die Reformer dieselbe Antwort: Unter sprachlichen Gesichtspunkten soll der Text so oft wiedergekäut werden, bis die Form über den Geist des Autors den Sieg davongetragen hat, der Autor sprachlich angeeignet ist. Das wird niemand eine boshafte Unterstellung nennen, da man sich dieses Eindrucks nicht erwehren kann, nimmt man Ratichius oder gar z. B. den von Klinghardt[1]) entworfenen Lehrgang zur Hand. Durch die anfängliche Häufung der sprachlichen Schwierigkeiten, die daran sich knüpfenden Uebungen und Aufgaben und den damit bedingten langsamen Fortschritt der Handlung wie nicht minder durch die bei diesem Verfahren unbedingt nötigen öfteren Wiederholungen, erlahmt das Interesse am Inhalt, wird von diesem weg auf die sprachliche Seite und damit in ganz falsche Bahnen gelenkt; die Anteilnahme wird erstickt, und die Klassikerlektüre von vorneherein dem Kinde verekelt.

Die Ausquetschung des Autors beginnt mit dem Vorlesen desselben seitens des Lehrers bei Ratichius so gut wie bei den Reformern. Wenn dem nicht schon ein Lautierkursus vorausgeht, in dem den Schülern systematisch die fremdsprachlichen Laute vorgeführt werden, so dürfte im Französischen wenigstens für das Verständnis des Autors trotz der gegenteiligen Behauptung Ratichius' und seiner Nachfolger sehr wenig gewonnen werden, weil durch die plötzlich auftretenden, gehäuften lautlichen Schwierigkeiten der Geist des Kindes so sehr in Anspruch genommen wird, dass er kaum dem Inhalte Rechnung tragen kann. Ausdrücklich aber betonen wir, dass Vorlesen der natur-

[1]) Klinghardt, *Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode*, und *Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode*.

gemässe Anfang zur Erzielung einer gediegenen Aussprache ist und dass, wenn einmal der Autor zugrunde gelegt ist, auch der Grammatiker nicht anders verfahren könnte und eigentlich innerhalb seiner Methode nie anders verfuhr. Das Schlagwort von der schauerlichen Aussprache der nach dem alten Verfahren unterrichteten Schüler hat mit der grammatischen Methode nichts zu tun, sondern ist die notwendige Folgeerscheinung unzureichend vorgebildeter Lehrer und der geringen Stundenzahl, mit der früher zu rechnen war. Dass aber die Neuerer die „gehobene Aussprache“ für sich reklamieren und ihre Pflege als Reservatrecht beanspruchen, lässt beim sonstigen Mangel origineller Ideen auf eine Quelle schliessen, und wahrscheinlich hängt das Neue am alten Ratichianischen „Viva vox docet“[1]), das die Reformer den Uebertreibungen und vielfach ganz verfehlten Versuchen, die Aussprache zu heben, passend als Motto vorsetzen könnten. Wenn man dann bei Ratichius liest, dass der Schüler „ab ore praeceptoris unice pendere debet“[2]), so ist man versucht, Klinghardt's Worte daneben zu setzen, da sie nur eine weitere und drastischere Ausführung des Ratichianischen Grundgedanken sind: „Ich liess sie (die Schüler) das nun von meinem eigenen Munde ablesen, indem ich ihnen öfters meine Zunge sichtbar machte, wie ich sie bald schlaff und breit, bald seitlich straff zusammengedrängt über die Unterzähne etwas hinauslegte.“[3]) Sollte hier wider Erwarten die Ideengemeinschaft, um nicht mehr zu sagen, geleugnet werden, müssten wir angesichts dieser ganz eigenartigen „Anschaulichkeit“ noch weiter zurückgehen und an Theophrast erinnern, der nach Hermippos bei Athen. I, c. 38 beim Vortrage die Zunge herausstreckte und die Lippen beleckte, um die Sitten eines Gefrässigen recht anschaulich darzustellen.

Nach der Praelectio folgt einheitlich bei Ratichius und Klinghardt die Aneignung der Vokabeln und das Uebersetzen ins Deutsche. Natürlich werden erstere aus dem Autor entnommen und der stofflichen Anordnung gemäss er-

---

[1]) *Introductio generalis,* 27.

[2]) *ibidem,* 35.

[3]) Klinghardt, *Ein Jahr Erfahrungen,* 12. — Vgl. auch Lange, *Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode,* 19: „Sein (des Schülers) Blick haftet am Munde des Lehrers“ = ab ore praeceptoris pendet.

lernt, da andernfalls der Schüler „ausser dem Autor“ geführt würde und aus „zweierlei Werkstatt“ die Kunst fasste.[1]) Diese Vorschrift des Ratichius haben sich die modernen Ratichianer so sehr zu Herzen genommen, dass lange Zeit sogar bei den fremdsprachlichen Texten Vokabulare fehlten und höchstens Hinweise auf die Stellen, wo das Wort aufgetreten war, zulässig erschienen. Dass bei diesem Verfahren ganz nebensächliche, für den Anfang oft sehr schwierige und trotzdem selten vorkommende Wörter unterschiedslos mitgelernt werden müssen, hielt von geziemender Verehrung alter Weisheit nicht ab, wie bei Reformern auch nur selten die Erkenntnis aufdämmerte, dass dieser Wortschatz aus der Besonderung, wie sie im Autor und im jeweiligen Zusammenhang gegeben ist, erst losgelöst werden müsse, um allgemeine Geltung zu erlangen und in allgemeine Verwendung genommen werden zu können. Bei der Uebersetzung des Klassikers ins Deutsche fällt sofort die Interlinearübersetzung auf, die sich in gleicher Weise bei Ratichius und Klinghardt findet. Der Fortschritt ist bei beiden äusserst schleppend, und wenn Klinghardt gesteht, verschämt freilich, dass er dasselbe Stück fünfmal wiederholt habe, so schlägt allerdings der Meister den Rekord seines Schülers, da Ratichius seinen Terenz noch öfter wiederkäut. Das lässt ersehen, welchen Schwierigkeiten dieser Lehrgang begegnet und wie gerade das Interesse am Inhalte leiden muss. Und doch warf man den Grammatikern vor, dass sie die Form über den Inhalt gestellt hätten, obschon es die Neuerer sind, die durch Ablenkung und vollständige Gefangennahme der Aufmerksamkeit des Schülers seitens des unbekannten fremdsprachlichen Textes, durch den langsamen Gang der Lektüre und die fortgesetzten Wiederholungen zugunsten der Form den Geist des Autors ertöten.

Dieses Missverhältnis zwischen Form und Inhalt springt noch mehr in die Augen, wenn die „Ausnützung des Textes“ weiterschreitet und die Konversation einsetzt, da inhaltlich Neues überhaupt nicht mehr geboten wird. Einmütig schliessen sie Ratichianer und Reformer an den Autor, weshalb die Auswahl desselben nicht nach dem jeweiligen Gedankenreichtum und der Anmut der Sprache, sondern gemäss der Brauchbarkeit, daraus die

---

[1]) *Artickel der Lehrkunst*, 19.

Sprache des gewöhnlichen Lebens zu lernen, sich regelt und demgemäss der Klassiker hinter die Modeware nicht selten zurücktreten muss. Wie des Ratichius' Lehrgang immer wieder ins Stocken gerät und am Mangel entsprechend vorgebildeter Lehrer scheitert, so ist dies gerade auch bei Realisierung der Konversation die stehende Klage der Reformer. Es ist noch nicht zu lange her, dass in den *Neueren Sprachen* wörtlich zu lesen war: „Ist ein Kandidat bei seinem Abgange von der Universität imstande, derartigen Anforderungen (freie Konversation) zu genügen? Die Antwort fällt natürlich verneinend aus."[1]) Vogel schreibt in seinem Gutachten, dass unsere jungen Lehrer für die Anforderungen ihres Berufes nicht gehörig zugerüstet sind und in die grösste Bedrängnis geraten, wenn sie etwa in Prima die modernen Schriftsteller erklären und französische Aufsätze schreiben lassen; erst recht versagen sie, wenn es gilt, die Schüler in den Gebrauch der lebenden Sprache einzuführen, und eine gewisse Geübtheit darin zu erzielen.[2]) Dass dies nicht etwa bloss von den jungen Lehrern gilt, sondern dass selbst die strebsamsten Praktiker ihr Ziel nicht erreichen, entnehme man aus den Beobachtungen, die Bechtel an den *Cours de Vacances de français moderne* zu Genève, Lausanne, Grenoble, Paris, besonders aber auf dem schon erwähnten Kongress zu Paris 1900 gemacht hat. Trotz der Nachsicht und der Ermunterung der Zuhörer wagten es drei Reichsdeutsche nicht, französisch zu sprechen; aber auch den französisch frei sprechenden, sowie den ihre schriftlichen Aufzeichnungen vorlesenden Teilnehmern merkte man bald ihre Nationalität an, obwohl diese Redner hervorragende Fachmänner waren, da sich begreiflicherweise die sich schwach fühlenden kaum hervorwagten.[3]) Selbst an der Spitze der Reformbewegung stehende Männer, wie etwa Lange und Klinghardt können sich der freien Beherrschung des Wortes nicht rühmen; ersterer gibt zu, dass er sich zu Hause mit Hilfe des *Dictionnaire de l'Académie* auf die Unterrichtsstunden vorbereite,[4]) so dass von einer freien Gestaltung des Unterrichts keine Rede sein kann, und Klinghardt hält vorsich-

---

[1]) *Neuere Sprachen*, IX. Bd., 1. Heft, 41.

[2]) *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*, Berlin 1900, S. 318.

[3]) *Oesterreichische Zeitschrift für das Realschulwesen*, 2. Heft, 648.

[4]) Lange, *Beobachtungen und Erfahrungen*, 15.

tig sein Manuskript, das zu Hause fertiggestellt ist, bereit, um einen Blick hineinzuwerfen, und gar vorsichtig spricht er davon, dass eine gelegentlich falsch gebildete Frage, eine einzelne falsche Redewendung des Lehrers dem didaktischen Wert einer dialogischen Uebung nicht den geringsten Abbruch tue.[1] „Bei uns,“ heisst es in den *Jahresberichten*, „in Württemberg ist vorläufig nicht daran zu denken, dass alle Lehrer des Französischen die Sprache mündlich so beherrschen, dass sie nach von Sallwürk's Methode unterrichten könnten.“ Und dass selbst in Städten, wo die Elite eines Faches zu lehren pflegt, wo fortgesetzt die Möglichkeit fremdsprachlicher Konversation geboten ist, die Lehrerschaft nicht auf der Höhe der durch die neue Methode an sie gestellten Anforderungen steht, beweist die kurze, aber treffende Bemerkung, die Löschhorn diesen Worten beifügt: „In Berlin auch nicht.“[2] Da nun, wie in den *Neueren Sprachen* konstatiert ist, sogar die Berichte der ins Ausland gesandten Neuphilologen von Fehlern wimmeln,[3] so ist der letzte Strick gerissen, an dem die Konversation noch hing; denn Lehrer, die trotz der Möglichkeit der ruhigen Besinnung und Zugänglichkeit aller Hilfsmittel gegen grobe Verstösse in ihren Berichten nicht gefeit sind, können doch keine Konversation in der Schule leiten. Soll ich sagen mit einem gewissen Behagen liest man auch die Worte eines sehr einsichtigen und besonnenen bayerischen Neuphilologen, der die Schwierigkeiten, welche seitens der Schüler der Konversation entgegenstehen, erwägend in logischer Entwicklung zu dem Resultate kommt, der einzig gangbare Weg sei, ein gedrucktes Konversationsbuch zugrunde zu legen, und es daheim nach und nach aneignen zu lassen.[4] Also von neuem die am Buche klebenden, mit bebrillten Augen Bücher fressenden Studierenden, die Geschöpfe der alten Methode sein sollten, ein neues Memorierfach an unseren von Gedächtnisstoff erdrückten Schulen gegen alle Regeln einer gesunden Geisteshygiene! Das ist nicht mehr der Anfang vom Ende, das ist das Ende selbst! Wenn die Reformer sich entschlössen, die alten Schulordnungen

---

[1]) Klinghardt, *Ein Jahr Erfahrungen*, 30 und *Drei weitere Jahre Erfahrungen*, 84.

[2]) Rethwisch, *Jahresberichte*, XIV, VIII und IX, 3.

[3]) *Neuere Sprachen*, XIV. Bd., 10. Heft, 637.

[4]) *Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen*, Bd. XV, 1. Heft, S. 16.

durchzublättern, so würden sie auf Schritt und Tritt dem erfolglosen Ringen begegnen, Sprechfertigkeit im Massenunterricht zu erzielen, obwohl früher die Verhältnisse weit günstiger lagen; sie würden ihre Kräfte nicht an utopischen Zielen verzehren schwörend aufs Evangelium, das Ratichius gepredigt: „Die Sprachen müssen also gelehret werden / dass man sie reden lernet.“[1]) „Et tunc fortassis opportunum tempus fuerit, ut pueri ipsi ex Comoedia aliqua colloquia instituant, et hoc modo Autorem ipsum exerceant atque ad usum transferant.“[2]) Und wenn unsere titanischen Himmelsstürmer wirklich ihre grosssprecherischen Worte erfüllt hätten: Wir wollen einmal französisch sprechen wie die Franzosen; es komme einer und sage, wir könnten es nicht, so antworten wir mit Jäger[3]) — gleichfalls unter einer kleinen Textänderung —: Und wenn wirs könnten, es komme einer und sage, was damit für unsere nationale Erziehung, die man sonst immer im Munde führt, grosses gewonnen wäre und was für das Ziel des neusprachlichen Unterrichts? Dem Lallen in den Worten des Autors, dem Kleben am Text, dieser Afterkonversation, können wir trotz Ratichius und der Reformer keinen Geschmack abgewinnen, ohne dass wir Konversation überhaupt verwürfen; sie mag in bescheidenen Grenzen gepflegt werden, wenn es die Verhältnisse gestatten, der Geist des Unterrichts nicht leidet und die Lehrer — wie es sehr gut in den preussischen Lehrplänen heisst — sie in gedeihlicher Weise zu leiten vermögen.[4])

Man meint wohl, dass nunmehr der Autor zur Genüge „ausgenutzt“[5]) und der „memorie infigirt“[6]) sei. Aber neben

---

[1]) *Artickel der Lehrkunst*, 25.

[2]) *Introductio generalis*, 40.

[3]) Jäger, *Lehrkunst und Lehrhandwerk*, 434.

[4]) *Lehrpläne* 1901, S. 44.

[5]) Vgl. Klinghardt, *Ein Jahr Erfahrungen* und *Drei weitere Jahre Erfahrungen*: „Erste Aneignung und Ausnutzung,“ „Fortsetzung,“ „Textaneignung und Ausnutzung werden fortgesetzt.“

[6]) *Introductio generalis*, 42. Vgl. Klinghardt, l. c.: „Begründet ist dieses gute Ergebnis m. E. darin, dass meine auf das gedächtnismässige Erfassen abzielende Methode . . . der geistigen Natur der Schüler entsprochen hat.“ (S. 67.) Wenn Klinghardt, statt Ratichius nachzusprechen, die modernen Arbeiten über das Gedächtnis, welche die experimentelle Psychologie und Pädagogik geliefert hat, zu Rate gezogen, ja auch nur

der wiederholten Uebersetzung und der Verarbeitung in Sprechübungen geht die grammatische Ausbeutung her, die den Sack liefern soll, um darin das Korn zu fassen, den Beutel, der das Geld aufnehmen soll.[1]) Grammatik ist unter der Herrschaft der neuen Methode ein ganz wandelbarer Begriff geworden; man wandte und drehte ihn, wie es die augenblickliche Lage erforderte. Zu Beginn der reformerischen Bewegung richtete man die schärfsten Angriffe gegen sie, und die „grammatischen Anmerkungen" zu den Texten, die man allein noch zuzulassen gewillt war, legen Zeugnis ab von der Verachtung und Missachtung der Grammatik. Als aber die Reform mehr und mehr abhauste, suchte man wieder Anschluss an die Grammatik und nicht uninteressant ist es zu sehen, wie jetzt der Rufer im Streite, Vietor, im Vordersatze noch tüchtig über die Grammatik loszieht und in ihrer „Ueberschätzung" den eigentlichen Fluch unseres Sprachunterrichts sieht, im Nachsatze aber gewissermassen als selbst mit einem Fusse im grammatischen Lager stehend sich aufspielt, da er ja — ganz nach Ratichianischem Rezepte — eine englische Laut- und Formenlehre für die Schule verfasst und in mehreren Auflagen habe erscheinen lassen.[2]) Um aus diesen Schwankungen und dem Wandel der Anschauungen die prinzipielle Stellung der Reformer herauszuschälen, braucht man sie nur als getreue Schüler Ratichius' aufzufassen. Auch er bezieht sich in allen seinen Schriften auf die Grammatik und räumt ihr sogar manches Vorrecht ein; er lässt die „paradigmata" neben und nach dem Autor zu und an einer andern Stelle will er die Formenlehre „ex peculari libro" „praelegendo, exponendo et relegendo" erlernt haben.[3]) All das kann aber über die prinzipielle Stellungnahme nicht hinwegtäuschen, die eine grammatikfeindliche ist; Grammatik ist nur ein neuer Gesichtspunkt, unter dem der Autor, der Text nochmals ins

beispielsweise Meumann's *Oekonomie und Technik des Lernens („Deutsche Schule"* VII, 3.—7. Heft) gelesen hätte, könnte er daraus im Gegenteile die volle Verurteilung seiner Gedächtnismethode entnehmen. Klinghardt fährt dann weiter, dass die grammatische Methode vorwiegend mit dem Verstande arbeite (S. 68). Eine bessere Verteidigung dieser Methode in so kurzen Worten ist wohl nie geschrieben worden!

[1]) *Artickel der Lehrkunst,* 17.

[2]) *Neuere Sprachen,* XIV, 189.

[3]) *Artickel der Lehrkunst,* 18, *Introductio generalis,* 35 ff.

Auge gefasst und ihm etwas abgerungen werden soll. Der stoffliche Zusammenhang und die stoffliche Aufeinanderfolge wird wie schon in der Konversation wiederholt aufgelöst, und unter Hintanstellung des Inhaltes das Material unter dem Gesichtspunkte grammatischer Kategorien verarbeitet. Damit ist ein prinzipieller Gegensatz zwischen grammatischer und ratichianisch-reformerischer Lehrmethode gegeben, über den Ratichius und die Reformer selbst keinen Zweifel lassen, wenn nicht gerade opportunistische Rücksichten eine Verschleierung erheischen. Die grammatische Methode oder richtiger die auf grammatische Grundlage gestellte neusprachliche Unterrichtsweise führt ja zuerst die wichtigsten lautlichen und sprachlichen Erscheinungen an der Hand von Musterwörtern und Musterbeispielen systematisch vor und lässt Formenlehre und Syntax an leichten, eigens zugerichteten fremdsprachlichen Uebungsstücken anschauen und anwenden, welch letztere zugleich die Vorstufe für die Klassikerlektüre insofern bilden, als der Schüler durch sie in das Uebersetzen aus der fremden Sprache eingeführt wird. Erst wenn durch vielseitige Uebung die sprachlichen Schwierigkeiten grösstenteils behoben sind, der Schüler über einen ausreichenden Wortschatz und eine genügende Uebersicht über die Gesetze der Sprache verfügt, tritt er nach diesem sprachlichen Vorbereitungskurs an die eigentliche Klassikerlektüre heran, bei der nunmehr voll und ganz dem Inhalte Rechnung getragen werden kann und nur da und dort, wo neue Erscheinungen es bedingen, auf die sprachliche Seite Rücksicht genommen wird. Der grammatischen Methode dient also als Leitstern durchaus das Erasmische verborum cognitio prior, rerum potior.[1] Damit hebt sich die grammatische Methode scharf ab vom ratichianisch-reformerischen Verfahren: dort, bei der grammatischen Methode, kurz gesagt, das Nacheinander, hier das Nebeneinander, dort der systematische Aufbau, hier das rohe Material, dort die Grammatik als Erklärungsprinzip, hier Anhängsel zum Texte; dort methodische Einführung der Jugend in die Schwierigkeiten der fremden Sprache, hier das sofortige Stellen derselben in die Mitte aller Schwierigkeiten

[1]) Desiderii Erasmi *Opera Omnia*, ed. studio et opera Joannis Clerici 1703, Tom. primus 521: „Principio duplex omnino videtur cognitio, rerum et verborum. Verborum prior, rerum potior.

und damit Verzicht auf alte und ewig neue Leitsätze der Pädagogik wie vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten!

Wahrlich, es müssen gewichtige Gründe sein, die Ratichius und die Reformer verleiten konnten, alt bewährte Erziehungsprinzipien preiszugeben und einen neuen Weg gehen zu wollen. Es ist zunächst die Uebertreibung des grammatischen Drills, was sie abstiess. Unter „blewen vnd schlagen", jammert Ratichius, müsste die Jugend eine Unmasse von Exempeln mit allen Exceptionibus und selbst den seltensten Patronymicis auswendig lernen, obwohl ihr dieselben vielleicht ihr Lebtag lang nicht bei der Klassikerlektüre vorkämen. Das Kind werde mit Regeln so vollgepfropft, dass eine die andere hindere, der Verstand „obruirt vberschüttet vnd vberheuffet" werde und dieses tote Wissen zu nichts nutze sei, als baldigst wieder vergessen zu werden.[1]) Dieses alte Lied pfeifen auch unsere Neuerer mit geringen Aenderungen nach und auch heutzutage noch weiss man von solchen zu berichten, die durch unverständigen grammatischen Druck um Sinn und Verstand und alle praktische Tätigkeit gekommen sind. Zu sehr fühlt man aus solchen Worten heraus, dass die Ratichianischen Zerrbilder der Grammatiker auf unsere Zeit gedankenlos übertragen wurden, um gegen Schemen zu Felde zu ziehen. Man lese doch statt dessen die Schulordnungen, wie sie uns Müller,[2]) Vormbaum,[3]) Kehrbach[4]) bieten, oder wenn man sich dazu nicht aufraffen kann, wenigstens Nath[5]) durch und man wird ein ganz anderes Bild bekommen, was die grammatische Methode leistete und erstrebte. Zugegeben übrigens, dass Uebertreibungen auch noch in unserer Zeit vorgekommen sind, berechtigt dies denn, das grammatische Prinzip überhaupt fallen zulassen? Das wäre doch gerade so unvernünftig, als wenn die Grammatiker die Lektüre verdrängen wollten, weil sie durch die Ausquetschungsmethode der Reformer der Jugend verekelt wird und der Geist der Schrift-

---

[1]) *Artickel der Lehrkunst,* 16 f.; *Introductio Gen.* 39; Meyfahrt's *Gutachten in Oxenstiern,* 113.

[2]) *Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge.*

[3]) *Die evangelischen Schulordnungen.*

[4]) *Monumenta Germaniae Paedagogica.*

[5]) *Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preussens seit Einführung des Abiturienten-Examens.*

werke mit Füssen getreten wird. Wenn grammatischer Uebereifer, der sich immerhin nur an der Form der Sprache versündigte, da und dort zutage trat, so beschneide man ihn, statt das Prinzip zu verwerfen, und wir Grammatiker selbst sind die ersten, die übermässigen Grammatikdrill bekämpfen helfen, da uns Grammatik immer nur die Grundlage abgeben kann, auf der wir das neusprachliche Lehrgebäude errichten wollen und weit davon entfernt sind, in ihrem Betriebe uns zu erschöpfen oder gar das Ziel des neusprachlichen Unterrichts darin zu sehen. Gelegentliche Ueberschätzung der Grammatik kann also keinen Grund abgeben, zur Revolution zu schreiten; das umsoweniger, da zur Reform die Grammatiker selbst die Hand bieten. Es ist aber ein zweiter Grund, der im Kampfe gegen die Grammatik eine Hauptrolle spielt, der Einwand nämlich, auf Grund der Grammatik könne niemand eine Fremdsprache in ihrer idiomatischen Reinheit erlernen. Nur wenn man aus einem rechten Autore, sagt Ratichius, die Sprache lehrt, erfasst man die Eigenschaft der Sprache und lernt man idiomatisch sprechen: nach der Grammatik aber wird die Sprache gezwungen, ja sogar viel Falsches angeeignet. Selbst wenn neben die Regeln die Beispiele gesetzt werden und aus ihnen die fremde Sprache erlernt werden soll, so gibt das nur Stück- und Flickwerk ohne Reinheit und Eleganz.[1]) Das und nicht viel mehr sagen uns auch die Neuerer unserer Zeit, wenn sie von „Sprachgefühl", dem „Denken in der Fremdsprache", dem „Eindringen in den fremden Volksgeist" predigen. Es wäre nun gar arg zu verwundern, wenn niemand anders als nach ratichianisch-reformerischer Methode in die Eigenart des fremden Volksgeistes eindringen könnte; wir müssten Hellas und Rom und seinem originellen Denken völlig fremd gegenüberstehen, da ja der altphilologische Unterricht stets in den Bahnen des Grammatizismus wandelte und noch wandelt. Jene Tausende von deutschen Männern, die nur gestützt auf das fremdsprachlich-grammatische Fundament in die weite Welt hinauszogen, müssten stets Stümper in der Beherrschung anderer Volkssprachen geblieben sein, da ja anno dazumal Ratichianische Weisheit verblasst und vergessen war und erst vor dreissig Jahren von den Reformern wieder ans Tageslicht gezogen

---

[2]) *Artickel der Lehrkunst,* 16 f.; *Introd. Gen.* 39 und 41.

wurde. Und vom Sprachgefühl, das sich nicht einmal in der Muttersprache bei jedem Individuum gebührlich entwickelt, sagt Danheisser nicht mit Unrecht und nicht ohne Ironie: „Anderseits wäre der Lehrer einer Selbsttäuschung verfallen, der da meinen sollte, er brauche nur das Sprachgefühl des Schülers zu zitieren; denn das ist ein Geist aus der Totenwelt, der meistens nicht kommt.“[1]) Die Grammatik hat gar nicht die Aufgabe, das Sprachgefühl auszulösen und zu pflegen, sie hat das Sprachrichtige, nicht das Sprachschöne darzustellen und zur Aneignung zu bringen und wendet sich dabei an den Verstand, nicht an das Gefühl: sie zieht, bildlich gesprochen, die Langfäden im Sprachgewebe, in das dann das Sprachgefühl durch Einschlagen der Querfäden Abwechslung und Schönheit flicht. Wenn es dem grammatischen Unterricht gelingt, Richtigkeit, Korrektheit der Sprache zu erzielen, hat er die grundlegende, gewaltige Arbeit geleistet und trefflich der Autorenlektüre vorgearbeitet, bei der dann dem jenseits der Grammatik liegenden Gesichtspunkte des schönen Ausdrucks, der wohlgesetzten Rede Rechnung getragen werden kann. —

Es mag scheinen, als wäre der Faden der Darstellung verloren, da wir in der Erörterung weit abseits vom Autor gekommen und ganz in die Form der Sprache verstrickt sind. In der Tat ist dem so; aber wir folgen dabei nur den Spuren des Ratichius und der Reformer, die zuerst gerade dem Inhalte, dem Zusammenhange zuliebe zum Autor griffen, dann aber diese beiden Gesichtspunkte vollkommen in den Hintergrund treten lassen, um die Aufmerksamkeit des Kindes bei der Sprache des Autors festzubannen; denn es soll sich dieselbe so aneignen, dass es wahrhaftig „in fremden Zungen sprechen“ und schreiben, nach vielfacher „Verarbeitung“ gedächtnismässig die Worte des Autors nachlallen und nachschreiben lerne. Man möchte allerdings meinen, dass bei diesem Verfahren auf Grammatik überhaupt verzichtet werden könnte; denn ist der Autor, wie es Ratichius ausdrückt, „gleichsam verschluckt“, so ist doch die Form der Sprache des Autors mit dem Inhalt verschluckt und die Sprachgesetze müssen unbewusst wenigstens wirksam sein. Noch überraschender ist es, dass zur Einübung der Grammatik eigene Uebungen nötig sind, obwohl sie einheitlich bei

[1]) Danheisser, *Die Verwendung des Dialekts im Unterricht*, 5.

Ratichius und den Reformern „induktiv"[1]) gewonnen ist und deshalb von selbst im Gedächtnis haften sollte; wenigstens ist es bis jetzt kaum einem Naturforscher, der nach derselben Methode in seinem Fache arbeitete, eingefallen, eigene Uebungen zu ersinnen, um sich die Ergebnisse seines Forschens einprägen zu können. Bei Ratichius und in gleicher Weise natürlich wieder bei den Reformern sind sie nötig und es wird nunmehr erst recht der Text zum Zwecke grammatischer Uebungen ausgepumpt, kaum zum Heile des Inhalts, des Interesses, der stofflichen Aufeinanderfolge und des stofflichen Zusammenhanges, da dies alles fortgesetzt durch Vorherrschen mannigfaltiger sprachlicher Gesichtspunkte verzerrt und hintangesetzt wird.

Fassen wir diese sprachlichen Uebungen, zu deren Gunsten der Text weiterhin zerhackt werden soll, ins Auge, so fällt sogleich die Einmütigkeit der Ratichianer und Reformer in Ablehnung und Bekämpfung der Uebersetzung aus dem Deutschen in die Fremdsprache auf; wenn wir Ratichius' Gedankengang und Gründen folgen, so geben wir damit gleichzeitig die Anschauung der Reformer wieder.

Mit dem sehr scharfen Ausdruck „absurdum est" lehnt Ratichius von vornherein die Uebersetzung im Anfangsstadium des fremdsprachlichen Lehrganges ab.[2]) Wenn wir seine Ausführungen über die grammatischen Einzelsätze sinngemäss hier verwenden, so verwirft er die Einzelsätze, weil sie verschiedenen Autoren entnommen inhaltlich und sprachlich keine Einheit ergeben und zu trocken sind.[3]) Ja, schliesslich will er von einer

---

[1]) *Artickel der Lehrkunst,* 19 (der 10. Artikel enthält eine fast wörtliche Wiederholung Bacon'scher Ideen, die hier auf das Sprachstudium angewendet werden).

[2]) *Introd. Gen.* 41: A primo vero initio statim ex lingua materna vel nota in ignotam aliquid transferre conari, absurdum est. — Vgl. hier besonders wie für die ganze Arbeit den Ratichianischen Extrakt bei [Vietor,] *Quousque Tandem,* S. 36 f. und *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts.*

[3]) *Introd. Gen.* 39: Genus orationis in variis libris, ex quibus exempla colliguntur, diversissimum est. 43: Tot et tam varij ac discrepantes sunt libri et Autores, ut puer non sine detrimento modo hunc modo illum sequi possit. 39: Materia illorum exemplorum plerumque est arida ac sterilis omnisque jucunditatis expers. *Artickel der Lehrkunst,* 17: Denn das (Einzelbeispiele) ist gestuppelt / gehackt / vnd aus hundert Lappen zusam-

Uebersetzung zusammenhängender Texte auch im weiteren Verlaufe des neusprachlichen Unterrichts nichts wissen, weil eine solche Uebersetzung den Geist der Fremdsprache nicht treffe und Germanismen Tür und Tor geöffnet sei.[1]) Ueber diese Nachteile hilft auch nicht hinweg das Nachschlagen der Vokabeln und Ausdrücke im Lexikon[2]) und ebensowenig das Diktieren idiomatischer Redensarten, um den Germanismen zu begegnen.[3]) Da mag Ratichius recht haben; uns interessiert nur die Begründung, dass nämlich der Lehrer selbst gar nicht imstande sei, über Güte und Idiomatik der Ausdrücke zu urteilen.[4]) Dies wiederholen uns die Reformer bis zum Ueberdrusse, indem sie damit jede Uebersetzung diskreditieren wollen, die nicht lediglich Umformung des Textes, Retrover-

---

mengeflickt / stücklich vnnd Flickwerck / henget keins am andern / dass ohne zweiffel die Exempel sich selbst verwundern / wie sie aus unterschiedlichen Autorn bey einander können seyn. Wie ists müglich, dass sie der Verstand / vnd allzumal zugleich ohne Verwirrung mit rechten Nutz fassen / behalten vnd ordentlich betrachten könne.

[1]) *Artickel der Lehrkunst,* 24 f.: Drumb sollen die gewöhnlichen Argument in den Schulen abgeschafft seyn. Da man nemlich den Knaben eine deutsche Materi fürgibt / die er vor sich selbst zu Latein oder Griechisch machen soll / Ewiger Gott / wie verworrene Arbeit gibt das! Was elenden Geschirrs sihet man da! Das ist eben als wenn er schon Lateinisch oder Griechisch können solte / ehe mans jhm gelehret. (Fast wörtlich nachgeschrieben bei Vietor, *Methodik,* S. 19.) Das gibt ein solch geradtbrecht Latein vnd Griechisch / dass es zu erbarmen ist. *Introductio Gen.* 42: (Beispiel eines Germanismus) Quum quaero, quid Latinis significat Ein Pferd auff der Strew halten? Hic puer Latinae linguae adhuc ignarus facere aliter non potest, quin Dasipodium consulat, et verbum unum post alterum inde excerpat, unde haec tandem phrasis emergit: Equum tenere in stramento. Inepte . . . . quid vero opus est, ut prius male vertat, cum longe facilius et citius id bene et recte praestare potuisset? Nam si prius in Latina lingua versatus fuisset, tunc in Andria Terentij invenisset: 'alere equum', quod significat quidem, si ad simplicia verbe respicias: 'Ein Pferd ernehren'. (Der Grund des Germanismus liegt hier in der missverständlichen Auffassung des deutschen Textes.)

[2]) *Introd. Gen.* 41: Nam hoc interpretandi et transferendi exercitio discipulus puritatem et elegantiam Autoris sibi magis magisque imprimit . . . Deinde, hic modus ingenium discentis intra limites puritatis et elegantiae illius Autoris continet, et hac judicij imbecillitate omnes ambages et tropicas loquendi formulas devitat, cum alias in Lexicis huc illuc oberret, et saepe pro albo nigrum aut subfuscum, pro vero falsum arripiat.

[3]) *l. c.* 43.

[4]) *l. c.* 43.

sion, ist, die bei der Papageienmethode allein denkbar und möglich ist. Auch Ratichius kennt in genugsam nachgewiesener Einhelligkeit zwischen ihm und den Reformern nur diese Art der Uebersetzung. Und um uns hier kurz zu fassen, ist es doch interessant nachzuweisen, wie diese Einmütigkeit selbst bis auf die kleinsten Dinge sich erstreckt. Die Betonung des Briefschreibens,[1]) des Bildens von Sätzen und Konjugierens in Sätzen,[2]) die Ueberschätzung des Wertes der Schularbeit unter Ausscheidung der häuslichen Arbeiten des Schülers[3]) etc. — das sind lauter Ratichianische Aufstellungen, die von den „Neuerern" tapfer „erneuert" wurden.

Wiederholt nahmen wir Veranlassung, auf die pädagogische Wirkung einer Methode zu verweisen, die sich lediglich an das Gedächtnis des Schülers wende und jeden flotten Fortschritt vermissen lasse. Man möchte meinen, ein solches Verfahren müsste durchaus der kindlichen Natur widerstreben. Da Ratichius selbst sagt: „Der Verstand eines ieden Menschen ist so beschaffen, dz er Wil Vnd muss frei Vnd wacker sein zu allen Wz er fassen soll, Wz er aber mit Zwanck vnd Vnlust wircket, dz schwecht die natur, die sinnen, die Kreften Vnd haftet auch nicht recht"[4]) — könnte man geneigt sein, dies als eine Ironisierung seiner eigenen Methode aufzufassen. Aber das gilt den Grammatikern; bei Ratichius' Lehrgang herrscht ja eitel Wonne in der Schule, wie auch bei den Modernen die Schüler „förmlich vor Vergnügen zappeln", wenn es eine Arbeit im Sinne der Reform zu machen gilt, „ein Wald von Händen entgegenstarrt", wenn man nach Vokabeln fragt und die Schüler einen solchen Abscheu vor dem Grammatizismus haben, dass, als ihnen einst der Lehrer die Wahl liess zwischen einem Extemporale nach altem Stil und einer modernen Aufgabe, von 28 anwesenden Quartanern nur 3 die Hände für das Extemporale, dagegen 25 „sehr energisch und stürmisch" für die Beschreibung des Kornfeldes erhoben.[5]) Wer würde, fragt Lange, von zwei Wegen, die nach einem Ziele führen, von denen der

---

[1]) *Artickel der Lehrkunst,* 17. *Introd. Gen.* 45.

[2]) *l. c.* 39

[3]) *Artickel der Lehrkunst,* 21.

[4]) *Anleitung in der Lehrkunst W. Ratichij,* 49.

[5]) Hartmann, *Die Anschauung,* 20, 23.

eine aber die sich ewig gleich bleibende Landstrasse entlang (grammatische Methode), der andere hingegen durch duftige Wiesen und blühende Auen führt, nicht den letzteren wählen?[1])

Die Wirkung der Methode auf den Lehrer fasst Ratichius in dem Satze zusammen: „Alle Arbeit fallet auff den Lehr Meister".[2]) Dieselbe Erfahrung scheinen die Reformer gemacht zu haben, da sie das wörtlich nachschreiben. Beide lenken aber sofort die Aufmerksamkeit von dieser bedenklichen Seite der Methode ab, indem sie auf das Interesse verweisen, das den Lehrer beim neuen Lehrgang über die Schwierigkeiten der Methode hinwegtäusche. Nun ist gerade in unseren Tagen nachgewiesen worden, dass der Lehrstand überhaupt in besorgniserregender Weise vor der Zeit sich aufreibe. Und unter seinen Leidensgenossen ist voran der Neuphilologe überlastet; „unter den Lehrern ist ohne Zweifel der Neuphilologe der am meisten belastete," schreibt z. B. Barthe, „und mit Recht kann bei ihm eine Ueberbürdung als vorliegend erachtet werden."[3]) Im Anschluss an Münch's bekannten Ausdruck: Bald hört man von diesem, bald von jenem Neuphilologen, dass er kaput sei — betont Wehrmann gerade mit Rücksicht auf die neuen Methoden, dass der Lehrer diese Forderungen auf die Dauer nicht erfüllen könne. „Wie mancher Lehrer," heisst es da, „der mit Begeisterung an die Lösung dieser methodischen Fragen herangegangen ist, war nach wenigen Jahren erschöpft und ermüdet und musste so an seinem eigenen Leibe erfahren, dass er den Ansprüchen nicht gewachsen war. Eine solche Arbeit liegt aber nicht im Sinne einer gesunden Pädagogik."[4]) Wenn wir sonst gar kein Bedenken hätten, müssten wir doch eine Methode ablehnen, die so manche junge Hoffnung knickt, vor der Zeit das gewaltige Bildungskapital, das in jedem Lehrer steckt, dem Grabe überantwortet oder den geistig und körperlich gebrochenen Mann auf die kargen Groschen der Pension verweist. —

Es ist nunmehr wohl zur Genüge die Uebereinstimmung im Lehrgang des Ratichius und der Reformer

---

[1]) Lange, *Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode*, 7.

[2]) *Artickel der Lehrkunst*, 20.

[3]) *Paed. Archiv*, 1898, 620. Vgl. auch Schröder's Schriften.

[4]) *Neuere Sprachen* IX. Bd., 55.

erwiesen; charakterisieren wir in wenigen Worten das Wesen der Pädagogik in den beiden Lagern, so ergeben sich gleichfalls überraschende Parallelen. Man hat die Pädagogik des Ratichius als das verworrene, unreife Produkt eines Charlatans, Schwindlers oder Dummkopfes abzutun versucht. Diese Ansicht soll hier keineswegs vertreten werden; weder Ratichius noch den Reformern soll je die Lauterkeit der Gesinnung und die Absicht, das Beste zu wollen, abgesprochen werden. Aber die Ueberzeugung lässt sich nicht zurückdrängen, dass die Vertretung der pädagogischen Theorien der alten und neuen Reformer in einer Form geschah, die nicht mehr in Einklang zu bringen ist mit redlicher Aussprache seiner Ueberzeugung und selbst über die Grenzen hinausgeht, die zu verrücken wir der Begeisterung für die eigene Sache zugute halten. In der Kritik der bestehenden Verhältnisse, in der Anpreisung der neuen Methode lassen sie jene Bescheidenheit, die wahrhaft grosse Männer charakterisiert, vollständig vermissen und huldigen einer Masslosigkeit, die durchaus an charlatanenhaftes, marktschreierisches Gebahren gemahnt. Mit den Reformern war lange Zeit eine ruhige Auseinandersetzung ganz ausgeschlossen, da man Widerspruch von gegnerischer Seite rücksichtslos niederdrasch, gleichwie Ratichius „derb und grob"[1]) kein Blatt sich vor den Mund nahm. Sein zänkisches, rechthaberisches Wesen säte Unfrieden, wohin er auch den Fuss setzen mochte; seit dem Auftreten der Reformer haben wir gleicherweise einen Bruderkampf, wie ihn noch kein Fach aufzuweisen hatte. Dass es zu dieser gewaltigen Kampfesstellung kommen musste, ist freilich wohl begreiflich, ja geradezu naturnotwendig. Die Reform von einst und jetzt bedeutet ja einen radikalen Bruch mit der Vergangenheit. Ein solcher Umsturz vollzieht sich immer in den schwersten Formen. Auf der einen Seite wird ja angekämpft gegen eine historische Gestaltung und der Widerstand, der von den durch die Geschichte gefestigten Verhältnissen allein schon ausgehen muss, — sagen wir dieser „stille Widerstand" — kann reformerischerseits nur durch Aufbietung und Aufbrauch aller Kräfte überwunden werden, was von selbst Ueberreizung und illoyale Formen des Kampfes im Gefolge haben muss. Wer aber auf

---

[1]) Lindner, *Encyklop. Handbuch der Erziehungskunde* 687. — Schiller, *Geschichte der Pädagogik*, 166.

historischem, gegnerischen Standpunkte steht, der wird doch nicht leichtsinnig das, was durch die Geistesarbeit von Jahrhunderten errungen und praktisch erprobt wurde, einer Modeerscheinung opfern, die von ein paar zusammengeschworenen Männlein ausgeht, der wird doch nicht unser Erziehungswesen, in dem Sprünge am allerwenigsten angebracht sind, ihren Launen und Einfällen ausliefern, sondern es geradezu für eine heilige Pflicht erachten, die Schulen namentlich vor solchen Ideen zu schützen, die schon gerichtet sind durch die Geschichte der Erziehung. Und dies ist der Fall beim Ratichianismus, der uns trotzdem von neuem aufgedrungen werden soll. Mit diesem aussichtslosen Kampf gegen das Gewordene und der damit bedingten überreizten Stimmung hängt es zusammen, dass es bei den Reformern zu ruhiger Arbeit gar nicht kommt, die Praxis dem Gedankenfluge nicht zu folgen vermag. Bald sehen wir Ratichius da, bald dort; es wird zugegriffen, gehastet und nichts zu Ende geführt. Auch die Reform unserer Tage kann jetzt noch nicht einen Lehrgang vorlegen, der auf breiterer Grundlage erprobt einheitlich von der ersten bis zur letzten Klasse durchgeführt worden wäre, obwohl die bestehenden Lehrpläne, wie Münch auf der Münchener Neuphilologenversammlung hervorhob, so gefasst sind, dass sich innerhalb derselben die reformerische Methode frei entwickeln kann. Man ist unter diesem Gesichtspunkte über die bescheidensten Anfänge noch immer nicht hinausgekommen, selbst die Grundlage der Unterweisung (die entsprechenden fremdsprachlichen Texte) ist nach Vietor's eigenem Geständnis noch nicht gefunden. Das gleiche Gepräge des Ueberhasteten, Unfertigen zeigen auch die für die Schule bestimmten Lehrbücher, von denen von vornherein nur wenige dem theoretischen Gedankenfluge zu folgen vermochten, die übrigen aber eine bedenkliche Spannung zwischen Idee und Realisierung der Idee aufweisen. In ihrer Unbrauchbarkeit für praktische Schulzwecke gemahnen sie immer wieder an die unbeholfenen und zum Teil geradezu kläglichen Versuche, die Ratichius und seine Mitarbeiter machten, praktische Lehrbücher nach den Grundsätzen der Reform auszuarbeiten. Wenn man diese Lehrbuchversuche, von denen Proben bei Stötzner anhangsweise gegeben sind, kritisch durchmustert, so sind sie selbst unter dem Gesichtspunkte des 17. Jahrhunderts sehr bescheiden und stehen weit zurück gegen gleichzeitige Elaborate

und vor allem gegenüber den Werken eines Comenius, der von Ratichius in seiner hochfahrenden Weise bei einer gelegentlichen Anfrage über die reformerischen Bestrebungen keiner Antwort gewürdigt wurde. Aber einst wie jetzt sucht man sich über solche Mängel hinwegzutäuschen durch hoheitsvolles Gebahren; man versteht es, glauben zu machen, dass man Ideen vertrete, mit denen man der Entwicklung um 25 Jahre vorausgeeilt und für die die jetzige Generation noch nicht reif sei; solche Mängel bedeuten nichts, wenn nur Lehrgang und Lehrbuch gehüllt ist in den Glorienschein der alleinseligmachenden Methode. Dieses Dogma von der Unfehlbarkeit der neuen Methode, richtiger die Irrlehre von der Wunderkraft der pädagogischen Schablone, charakterisiert wiederum einheitlich alte und neue Reform. Nur dann und wann und immer nur recht nebensächlich wurde im modernen Methodenstreit der Lehrpersönlichkeit gedacht; die Methode war alles. Auch Ratichius behandelt die Lehrpersönlichkeit sehr geringschätzig und tut den natürlichen Takt des Erziehers mit der verächtlichen Glosse „angeborene Gescheidheit" ab. Er sammelte einen Kreis strebsamer Männer um sich, die er in den Geist der Methode einweihte und die dann hinausgeschickt werden sollten, das reine Evangelium von der Allgewalt der Methode zu verkünden. Dieselbe Erscheinung heutzutage: Sektenbildung, Janertum, blindes Eifern für dogmatisch festgelegte „Lehrbegriffe". Und wenn die Lehrer heutzutage ebensowenig wie ehedem den übertriebenen Anforderungen genügen können, es genügt zu glauben, was zu glauben vorgestellt wird. Die kläglichsten Resultate müssen gut sein, weil sie Ausfluss der „guten" Methode sind; man muss sie nur verstehen lernen und sich hüten, an sie den „strengen Massstab der Grammatiker" anzulegen. Zum Wesen eines Ratichius gehörte die Bescheidenheit nie. Maulfertig weiss er einen Reichstag ebensogut für sich zu interessieren wie einen fremden Kanzler mitten in den Kriegsstürmen; statt letzterem in kurzer, bündiger Rede seine Prinzipien auseinander zu setzen, legt er ihm einen dicken Quartband zum Durchlesen vor. Er „würgte dieses Mühsal hinunter" — man denke an die flachen endlosen Publikationen der Reformer, deren grössten Teil ungelesen zu lassen man nach den Worten eines berühmten Neuphilologen seiner Gesundheit schuldig sei — um am Ende herauszufinden, dass die Ge-

brechen der Schule nicht übel aufgedeckt, aber die positiven Vorschläge zu deren Heilung ungenügend seien. Auch unsere Reformer sind nicht übermässig bescheiden; in treuer Pflichterfüllung allein scheinen sie ihr Glück nicht zu finden. Denn gerade mit der Reform ist das Streben, eine breitere Oeffentlichkeit für ihre Leistungen zu interessieren, unzertrennbar verbunden und führt infolge der Verächtlichmachung „des Alten" und der hochgeschraubten Verheissungen der neuen Methode notwendig zu den widerlichen Paradeleistungen und Schülerschaustellungen, welche die moderne Pädagogik entwürdigen. Die Schüler gefördert zu haben, in ihnen aufgegangen zu sein, galt den alten Pädagogen als höchster Ruhm und gewährte die höchste innere Befriedigung; heutzutage scheinen die Schüler nur mehr ein willenloses Objekt zu sein, an dem man die Resultate der Methode einem schau- und beifalllustigen Publikum demonstriert. Gewisse Schulstuben und Schulhäuser gleichen einem Bienenkorbe, in dem die Neugierigen ab- und zugehen, und es muss durchaus wundernehmen, dass, wenn kein Unterrichtsministerium den Mut findet, gegen diesen pädagogischen Unfug vorzugehen, der die Kinder zu Schauspielern herabwürdigt, wenigstens die Polizei auf Betreiben der Eltern eingreift und Schaustellungen verbietet, die das Gegenteil von Erziehung und Bildung und ruhiger Arbeit und Selbstbesinnung sind. Die Pädagogik allein schon verbietet solche Paraden; man braucht nicht gleich an unehrliche Nebenerscheinungen zu denken. Vollständig wird man aber diesen Gedanken nicht los, wenn man gesehen hat, wie grosse Pädagogen den Fussangeln solcher Schaustellungen nicht zu entgehen vermochten: ein Bahrdt setzt sich fast zynisch über solche Bedenken hinweg, da es sein Herr und Meister Basedow ebenso mache, und selbst der ehrliche Pestalozzi lässt, wenn ein Fürst angekommen ist, der Schulen gründen will, schnell von seinen Lehrern die besten Schüler zusammenraffen, um eine Komödie vorzuführen. Solche Erfolge bedeuten uns deshalb nichts für den Wert dieser oder jener Methode. Auch Ratichius konnte auf solche Momenterfolge verweisen, trotzdem ging die Geschichte der Pädagogik über ihn hinweg; seine Methode drang nicht durch. Sehr gut charakterisiert von Raumer das Wesen des Ratichianismus; wir setzen seine Worte im Wortlaute her, weil wir fast dasselbe von den modernen Reformern wiederholen

müssten: „Er (Ratichius) hatte Einsicht genug, um die Mängel des Herkömmlichen zu erkennen, aber nicht genug, um ihnen abzuhelfen. Er ahnt manches Bessere, schaut es aber nur in allgemeinen Umrissen als Prinzip. Will er seinen Prinzipien gemäss etwas verwirklichen, in die Schule einführen, so zeigt er sich als unklar und ungeschickt. Diesen Prinzipien vertrauend verspricht er, was er bei seiner praktischen Unfähigkeit nicht zu halten im Stande ist; so kommt er selbst bei denen, die ihm wohl wollen, in den Ruf des Charlatans. Dieser grosse Conflict seiner Ideale mit seinem Ungeschick, dieselben zu realisieren, macht den Mann unglücklich; er erscheint in dieser Hinsicht als ein charakteristischer Vorgänger späterer Methodiker, besonders Pestalozzi's."[1]) Fürst Ludwig von Köthen liess sich von Ernst von Freibergk, Joh. Stallmann, Adam Streso und Johannes Mascus ein Gutachten geben, das damit schloss: „In summa, an der newen lehrart, so viel darahn gutt ist, finden wir nichts newes."[1]) Am 6. Oktober 1619 wurde Ratichius aufgehoben und gefangen gesetzt; am 11. Juni 1620 setzte man ihn in Freiheit, als er einen Revers unterschrieben hatte, in dem er bekennt, dass er „ein mehrers gelobet und versprochen, als er verstanden und in's Werk richten können und nicht allein den Fürsten mit vergeblichen Worten aufgehalten und in grosse Unkosten geführet, sondern auch gegen ihn undankbar erzeiget und von ihm und andern Kurfürsten und Obrigkeiten schimpflich und schmelich geredet und geschrieben, sowohl auch diejenigen, die ihm in Gnaden zugeordnet worden, fast sämptlich und sonderlich übel angelassen, widerwärtig und ungeduldig gemacht, und Sie nichts weniger, als auch beiderseits Fürstliche Räthe, Hoff-Prediger und andere Geist- und Weltliche Personen, die ihn beleidiget, an Ehren heftig gescholten und ergriffen habe."[1]) Wir sind nicht grausam genug, den modernen Reformern dasselbe schlimme Ende, das ihr geistiger Vater genommen, zu wünschen. Wir wollen sie nicht auf ein Reittier setzen, einen Bündel Kleider ihnen mitgeben und sie aus dem Lande verstossen. Ehe „25 Jahre" verflossen sind, werden sie freiwillig einen Revers unterzeichnen und gestehen, dass sie nur Unfrieden gestiftet und „ein mehrers gelobet und versprochen, als sie verstanden und ins Werk richten können."

[1]) Raumer, *Geschichte der Pädagogik* I, 36.

Wir stehen also vor dem merkwürdigen Schauspiel, dass eine Methode des 17. Jahrhunderts als „neue“ Methode in unserem Jahrhundert angepriesen und selbst von Unterrichtsverwaltungen als amtlich verbindlich in den Hauptzügen vorgeschrieben wird. Wenn deshalb Vietor auf dem Münchener Neuphilologentage das Kraftwort prägte, er stehe auf Vietor'schem Standpunkte, so kann das nur heissen, er stehe auf Ratichianischem Boden, und ganz eigenartig mutet es an, wenn Münch sagt, nur nicht zurück. Bei Gott, wenn man schon im 17. Jahrhundert steht, hat man allen Grund zu warnen, noch weiter zurückzugehen. Denn wir haben bewiesen, dass die neue Methode nach Prinzip, Lehrgang und Wesen nichts ist als ein Abklatsch verfehlter Ratichianischer Ideen. Wir haben aber diesen Vorwurf dadurch verschärft, dass wir behaupteten, sie sei ein geistloser Abklatsch verfehlter Ideen des Ratichianismus. Die Reform hat nur die Form von Ratichius übernommen, den Geist desselben hat sie nicht geahnt, geschweige denn begriffen oder verwirklicht. Es war ja an unserer geklärten Auffassung gemessen der damalige Unterrichtsbetrieb des sprachlichen Studiums verfehlt; diese Verhältnisse aber, die längst überwunden sind, kritiklos in unsere Zeit zu verlegen, zeigt, wenn nicht bösen Willen, so jedenfalls einen ganz bedenklichen Anachronismus. Ein Ratichius konnte wohl noch den Text als Unterlage des Sprachstudiums wählen, da damals die lateinische Sprache sozusagen noch eine halb lebende Sprache war, die den Schüler nicht in ein vollständig fremdes Milieu versetzte; deshalb war es denkbar, den lateinischen Unterricht analog der Unterweisung in der Muttersprache zu gestalten. Dazu kam, dass Ratichius mit feinem pädagogischen Takte den Betrieb jedes anderen Faches zugleich mit dem Erlernen der fremden Sprache verpönte und dadurch eine Konzentration ermöglichte, die heutzutage bei dem Wirrwarr der Fächer vollständig ausgeschlossen ist. Aber von all dem abgesehen, finden sich bei Ratichius, wie Schiller sagt, „Goldkörner“ pädagogischer Weisheit, die ihm für immer einen Ehrenplatz in der Geschichte der Pädagogik sichern werden. Unter diesen Goldkörnern steht obenan der Satz „Alles zuerst in der Muttersprache!“ Dieses Axiom charakterisiert die Ratichianische Pädagogik, und gerade

dieser Grundgedanke wurde von einem grossen Teile seiner Nachbeter, den Reformern, nicht beachtet, sondern beiseite gesetzt, ja entschieden abgelehnt, so dass sie wohl die Form, nicht aber den Geist des Ratichianismus erneuerten. Mit der Forderung: Alles in der Fremdsprache! stehen sie nicht mehr im 17. Jahrhundert, sondern tief im Mittelalter und im ausgesprochenen Gegensatze zu den Grundlehren der modernen Pädagogik, die es für Unsinn erklärt, das Unbekannte durch Unbekanntes erklären zu wollen. Die Schablone hat sich die Reform von Ratichius angeeignet, die Goldkörner sind in den Besitz der grammatischen Methode übergegangen. Sie ist ja als historische Methode keine starre Formel, sondern stets im Flusse begriffen zieht sie im Laufe der Entwicklung unter Wahrung ihres Grundcharakters an sich, was brauchbar ist, und erscheint so als Sammelpunkt der Weisheit von Generationen, geklärt durch moderne Einsicht. Deshalb hat sie sich auch den Geist eines Ratichius einverleibt; die Form, die Schablone, die Schale ist den Reformern geblieben! Alles zuerst in der Muttersprache wird ewig mit Ratichius ihr Axiom bleiben!

Landshut in Bayern. A. Hasl.

Shelley in Fiction.

(*The Last Man* by Mrs Shelley 1826 — *Venetia* by Benjamin Disraeli 1837 — *Nightmare Abbey* by T. L. Peacock 1818.)

The Subjective Poet is not so distinctly a creator as the Objective Poet. He is rather a medium by which all phenomena are transmuted into terms of his own personality. His work, as Browning justly observes, partakes of the nature of an emanation. Objective poetry does not necessarily demand a knowledge of the mind that created it. It is in itself a complete picture and can be judged on its own merits. But the very centre of the Subjective Poet, from which all else radiates, is his personality. If the key to this be failing, our knowledge of his poems is defective. Shelley ranks among the most intensely subjective poets of the world. His works are one long self-delineation. But the idealised self-portraiture of an almost morbidly sensitive

man needs the correction of outside witnesses. Transient gusts of emotion must not be confounded with enduring principles. In reading his works themselves we are too apt to attach undue importance to fragmentary utterances; and these must be balanced by the testimony of his biographers in order to obtain a clear view.

But apart from direct biography there is the medium of fiction. There is both danger and safety in this method; danger because fiction gives unrestrained license in the adaptation and interpretation of motives and events: safety because by disguising the name the author is rid of the restrictions which deference to the character's friends and relatives involves. Both the advantage and disadvantage of this method will be seen in Mrs Shelley's novel *The Last Man.* Adoring every action of her husband and wishing to vindicate his name, she has used the pliable medium of imagination to create a somewhat fantastic figure, loaded with over-voluble sentiment. But, on the other hand, speaking of him under an assumed name, she can let us see some corners of her heart which otherwise would have been closed; and morever, by this method, she was freed from the embargo which Shelley's father had placed upon her utterances concerning her husband.

The novel is little known. A slight reference has been made to it by H. B. Forman.[1]) Otherwise, so far as I can ascertain, it has been unnoticed. Hogg pronounced the portraiture to be "most happy and most just"; and Mrs Shelley was more fitted for the task than is generally allowed. Certain critics regard her as too deeply imbued with the cold philosophy of her father, fully to sympathise with Shelley. It is forgotten that a young girl who could brand herself before society and desert home and country for the man she loved must have possessed much of her mother's impetuosity. For it was done through no frigid considerations of duty but at the impulse of a wild and romantic love. Her later career as an authoress shows that she possessed clear insight and vivid imagination. *Frankenstein*, indeed, approaches genius. Shelley's covert complaints of her coldness must not be taken too lite-

[1]) *"Peterloo and the Mask of Anarchy." Shelley Soc. Papers.* I. I. 94 ff.

rally. His morbid states of mind, induced by overtaxed nerves, would have led him to find imperfection and coldness in anyone else on whom his imagination for the time dwelt. That he ever really preferred Jane Williams to Mary is most unlikely. The sentimental ditties he composed to her were mere evanescent outbursts and were quite unworthy of his better self. So shallow a woman could never have given satisfaction to his inner nature. Nor was his passionate apostrophe to Emilia Viviani anything more than the outpouring of his enthusiasm for the Ideal Love. She was a mere allegorical picture of oppressed love and was never more than an allegory to him. To Mary he returned for the substantial affection which is the reward and privilege of the intimate knowledge which the deeper experiences of life afford. Her own regrets as her inability to give him solace are the natural self-reproaches of a widowed heart. Medwin believes she could not understand the grief which beset him at Naples (see "*Stanzas written near Naples*") and himself attributes it, on Shelley's authority, to his sorrow over the Enamoured Lady. But with a woman's intuition, she saw deeper than the egotistical Medwin. The whole secret of his grief she could never understand, mainly because it was so vague that Shelley never fully understood it himself. The mythical "Enamoured Lady" was probably a mere factor in his general morbid melancholy. If Mrs Shelley did not altogether understand the nature of the suffering, she well comprehended the nature that was suffering. And that she saw deeply into these spasms of nervous irritability is apparent in her book.

We now approach the story itself. This short article is by no means exhaustive. Its aim is merely to give a general idea of the plot with such selections and comments as elucidate the delineation of Shelley.

I. *The Last Man* by Mrs Shelley.

(Book I, Chap. I—II.) We are to imagine ourselves as witnessing the last days of mankind. The story is written by Lionel Verney whose deceased father had been a friend of the king. His mother also being dead, Lionel takes charge of his sister Perdita, three years younger than himself. Lionel leads a wild rude vagabond life, "like that of an animal". Then Adrian (Shelley) comes into his life. He is the son of the

king who abdicated in 2073 A. D. and became Earl of Windsor. His ambitious mother is training him for the purpose of regaining the lost crown. Adrian comes to Cumberland where Lionel is living. Lionel is caught poaching on Adrian's preserves, but is forgiven by him. They become fast friends. Lionel mends his ways and "begins to be human", and to acquire a love for knowledge and culture.

Thus, as far as the story allows, Adrian is like Shelley "of noble descent" — "of great race and lineage high", as Shelley himself puts it. The character of Lionel is skilfully chosen. M[rs] Shelley's design is to refute those criticisms of Shelley's ideals which branded them as air-bubbles, by showing their application in practical life. Shelley is to be pictured not merely as singing vague paeans to Love in general, but as clarifying a rougher nature by example and personality. Our introduction shows at once his essential qualities:

"Adrian (now 15 years of age) was addicted to study, and imbued beyond his years with learning and talent, and report said that he had already begun to thwart his mother's views and to entertain republican principles." (Vol. I, Chap. I, p. 27.) He was "bred up in solitude and kept apart from the natural companions of his age and rank." *(Ibid.* p. 28.)

Shelley's omnivorous greed for learning was characteristic of him from his youth. He was not brought up in forced loneliness; but he was none the less never a companionable boy and was early given to those solitary fits which afterwards found such plaintive expression in his poetry.

The description of his appearance is idealised, but true in the essentials. Behind it is the ardour of a worshipper and the words suit M[rs] Shelley herself much more than a man, however infatuated. Lionel thus portrays him as he first catches sight of him:

"He came up the while, and his appearance blew aside, as gentle western breath, my cloudy wrath . . . . as he spoke his earnest eye, fixed on me, seemed to read my very soul. My heart . . . . felt the influence of sweet benignity sink upon it, while his thrilling voice, like sweetest melody, awoke a mute echo within me." (*Ibid.* p. 40.)

Again he says:

"Nor was it I alone who felt thus intimately his perfections; his sensibility and courtesy fascinated everyone. His vivacity, intelligence, and active spirit of benevolence completed the conquest. Even at this early age he was deep read and imbued with the spirit of high philosophy. This spirit gave a tone of irresistible persuasion to his intercourse with others, so that he seemed like an inspired musician who struck with unerring skill the "lyre of mind", and produced thence divine harmony. In person

he hardly appeared of this world; his slight frame was overinformed by the soul that dwelt within. He was all mind; "man but a rush against" his breast and it would have conquered his strength; but the might of his genius would have tamed an hungry lion or caused a legion of armed men to lay down their weapons at his feet." (*Ibid.* p. 40.)

Perdita was also strongly impressed by him:

"We (Perdita and Lionel) both agreed in loving Adrian: although she, not having yet escaped from childhood, could not appreciate as I did, the extent of his merits, or feel the same sympathy in his pursuits and opinions. I was forever with him. There was a sensibility and sweetness in his disposition that gave a tender and unearthly tone to his converse. Then he was gay as a lark, carolling from its skiey tower, soaring in thought as an eagle, innocent as the mild-eyed dove. He could dispel the seriousness of Perdita and take the sting from the torturing activity of my nature." (*Ibid.* p. 53.)

No man who had lived the life of an animal even after coming under Shelley's influence, could have written in such a strain. The words are the fond remembrance of a wife, and if divested of the imaginative ornament are near enough to the truth. True, Shelley did not possess a voice "like sweetest melody" nor was his countenance faultlessly beautiful. But it is unfair to exert such sharp criticism on every detail. If one walks into an art-collection he might observe half a dozen portraits of Beethoven or Schiller, all of which were quite different in conception. But if the essentials are retained, the artist is in justice allowed to infuse into the face his own conception of the music or poetry which are really the man. Mrs Shelley has done no more than this. If Shelley's face was not perfect it possessed a great fascination, because it breathed the spirit of his poetry. Whatever else be asserted against Shelley, this remains irrefutable, that his poetry and his actions are inextricably bound together.

Similarly though we are not to believe that Shelley's personality ever had such fantastic powers as are very well suited to Spenser's Una, yet his power of convincing and his conversational brilliance were remarkable.

The frailness of his body is mentioned in sentimental terms. Yet here again we are on a very solid background of truth. His body often seemed quite incapable of supporting the intense spiritual throes he suffered.

It is pathetic to notice how deeply Mrs Shelley was imbued with Shelley's spirit, even to catching up and imitating his phraseology. The quotation "lyre of mind" is from Shelley's

own poem to the Lord Chancellor.[1]) The simile of the musician is essentially Shelley's, especially as uttered in the *Defence of Poetry*. The reference to the lark is a direct reminiscence of Shelley's *Ode to a Skylark*, and the image of the eagle was a favourite with him.

We now resume the story (Book I, Chap. III): — Adrian has a sister Idris. Prince Zaimi and his daughter Evadne are visitors to Windsor. Adrian falls in love with her. She returns the affection, but not with real depth or truth. His mother, perceiving his love, sends him to Cumberland, away from Evadne's influences. But the lovers secretly correspond.

Adrian's youthful passion is painted in glowing colours:

"There was neither jealousy, inquietude or mistrust in his sentiment; it was devotion and faith. His life was swallowed up in the existence of his beloved, and his heart beat only in unison with the pulsations that vivified hers. This was the secret law of his life; he loved and was beloved. The universe was to him a dwelling to inhabit with his chosen one and not either a scheme of society or an enchainment of events that could impart to him either happiness or misery. What though life and the system of social intercourse were a wilderness, a tiger-haunted jungle! Through the midst of its errors, in the depths of its savage recesses, there was a disentangled and flowery pathway through which they might journey in safety and delight. Their track would be like the passage of the Red Sea which they might traverse with unwet feet, though a wall of destruction were impending on either side." (Vol. I p. 57—58.)

Adrian writes the most passionate love-letters to Evadne:

"His soul seemed to distil itself into the words he wrote; and they breathed on the paper, bearing with them a portion of the life of love which was his life. T h e very writing used to exhaust him, and he would weep over them, merely from the excess of emotion they awakened in his heart. Adrian's soul was painted in his countenance and concealment or deceit were at the antipodes to the dreadless frankness of his nature." (*Ibid.*, p. 59—60.)

With Evadne he hoped to realise all his youthful ambitions:

"The frank and unsuspicious mind of Adrian, gifted as it was by every natural grace, endowed with transcendent powers of intellect, unblemished by the shadow of defect (unless his dreadless independence of thought be construed into one) was devoted, even as a victim to sacrifice to his love for Evadne. He entrusted to her keeping the treasures of his soul, his aspirations after excellence, and his plans for the improvement of mankind. As manhood dawned upon him, his schemes and theories, far from being changed by personal or prudential motives, acquired new strength from the powers he felt arise within him; and his love for Evadne became deep-rooted as he each day became more certain that the path he pursued was full of difficulty and that he must seek his reward not in the

[1]) Line 28.

applause or gratitude of his fellow-creatures, hardly in the success of his plans, but in the approbation of his own heart, and in her love and sympathy which was to lighten every toil and recompense every sacrifice." (*Ibid.* 81—82.)

Evadne's attitude is thus described:

"Evadne entered but coldly into his systems . . . . She had none of the spirit of a martyr and did not incline to share the shame and defeat of a fallen patriot." (*Ibid.* p. 81—82.)

On this unfortunate love Lionel thus comments:

"Alas, why must I record the hapless delusion of this matchless specimen of humanity? . . . . Who was better framed than this highly-gifted youth to love and to be loved? and to reap inalienable joy from such a passion? If his heart had slept but a few years longer he might have been saved: but it awoke in its infancy: it had power but no knowledge and it was ruined, even as a too-early-blowing bud is nipt by the killing frost."

This part of the story is a reference to Harriet. For the purposes of romance the situations are reversed, since Evadne is later made to jilt Adrian. The allusions to Harriet are hardly just: but it would only be natural for a woman in Mary's position to take this view. The picture of Shelley as a lover is correct enough. But were his sentiments ever so sincere and deep towards Harriet? Was she the repository of all his aspirations? Were his love-letters so intense that the "very writing used to exhaust him"? Was he "unblemished by the shadow of defect"? Was he devoted "even as a victim to sacrifice to his love" for Harriet? And did she but "enter coldly into his systems"?

Shelley, it is true, was an idealist from early youth. He formed wild frendships, such as that with Miss Hitchener; and in such women he dreamt he had found the "sister of his soul". But he never entertained this delusion with regard to Harriet. By his own confession he never loved her, and married her out of a sense of duty tinged with romance.[1]) Shortly before his marriage he explained the situation in such a way to Miss Hitchener, that if Harriet had seen the letter it is doubtful if she would have married him.

After his marriage Shelley did, for a short period, delude himself into happiness with Harriet. But, despite the dedication to *Queen Mab,* she never was the repository of his hopes.

And in justice to Harriet be it said that she did not enter coldly into his schemes. The poor girl-wife only half under-

---

[1]) See Dowden I, 436 ff.

stood them: and his strange philosophy was to her so much jargon which she learnt mechanically. Such words as "prejudice", "custom", and "liberty", which were ever on Shelley's lips conveyed no deep meaning to her. But she sympathised as far as her limited nature would allow. Had Mary Shelley been asked to prove that she sympathised with her lover, she would have said — "I deserted home and position and country for him." And surely poor Harriet might have said the same thing in a less grandiloquent way. She sympathised as best she could, but her best was not enough for so extraordinary a being as Shelley. Hence the inevitable tragedy.

Moreover, it cannot be said that he was devoted "even as a victim to sacrifice to his love" for Harriet. As Mrs Shelley turns the story the words are fitting. But in so for as they apply to Harriet they are false. Devotion unto sacrifice could have only meant remaining by her even though love had left him.

It is to be feared that Evadne's jilting of Adrian is a covert allusion to Harriet's alleged unfaithfulness to Shelley. This was a mere concoction based on Shelley's willing self-delusion and nothing more, except his eager snatching at an unfounded statement on Godwin's part.

If, therefore, the rejected Adrian is crushed by the falseness of Evadne, we must not accept this as a true portraiture of Shelley blighted by Harriet, whom he never really loved.

The truth is Mrs Shelley makes Shelley's sentiments for herself represent his attitude towards Harriet. With Mary he hoped to realise his ambitions, to which end he glorified her as Cythna in the *Revolt of Islam*. Harriet never received such idealisation, unless the crude dedication of *Queen Mab* be considered as one. The view of the Universe as a place for him and his beloved alone is not found so early as *Queen Mab*. But Shelley more than once expressed the desire of retiring with Mary to some secluded island where they could live in a rapturous isolation. Such an island is described in *Epipsychidion* and again referred to with the most melancholy longing in the *Euganean Hills*. That he wished to flee with Emilia Viviani to the island means nothing more than that he wished to find the spirit of Ideal Love there: and Mary would have assuredly been its practical embodiment. She is the "Moon",

that is, the earthly reflection of the Heavenly Sun of Love, just as Asia is the "shadow of beauty unbeheld" which means, "the incarnation of the invisible and intangible Spirit of Ideal Beauty".

The passionate love-letters refer to Mary, not to Harriet. We have one or two affecting poems to the latter at the time of the separation. But these burning love-letters do not exist. On the other hand, when Mary and Shelley were poverty-stricken in London and threatened with legal interference we know that the lovers wrote to each other constantly and their letters were most passionate. When Mrs Shelley says that Adrian wept over his love-letters to Evadne she is thinking of his letters to her. Sensitive and excitable as he was, he no doubt shed many bitter tears over these passionate epistles.

Had Shelley loved Harriet as Adrian loved Evadne, there would have been no separation. But Mrs Shelley makes Harriet colder, and Shelley warmer, than either was. She confounds his passion for Harriet with that for herself; and herein lies the misrepresentation.

Behind this, however, there is a deeper note. These descriptions of Shelley's capacity to love and be loved are drawn from a nobler Shelley than Harriet ever knew. Mary touched the springs of his nature as his first girl-wife never could have done. Mary's glowing words cannot be applied without qualification to the fermenting nature of the boy. But they do apply to the Shelley who had been purged in a fierce fire. These descriptions, though sentimental and adoring in expression, are not unjustified. Their sincerity is too evident. It is a further proof that his love for Mary must have been true and satisfying.

Resuming the thread of the story (Book I, Chap. III): — Adrian procures for Lionel the position of private secretary to the ambassador at Venice. Lionel soon tires of the gay society-vortex and longs again for Adrian.

Lord Raymond then enters on the scene. He had quitted England through some repulse to his pride and had adventured in the Greek wars. But having inherited a fortune he comes to England intent on winning fame and station. He meets Idris and becomes engaged to her, but merely as a step towards obtaining the crown to which he now pretends. The

claim is strengthened by the fact that Adrian is declared to be mad. Evadne had met Raymond and fallen in love with him, and the blow deprives Adrian of reason.

(Chap. IV.) Raymond is leader of the royalist party in Parliament. Perdita meets him and falls in love with him. But the marriage with Idris is urged on. At this juncture Lionel meets Idris and falls in love with her. She appeals to him to help Adrian whom she declares not to be mad, but wronged and imprisoned. Lionel comes to London and learns Adrian's whereabouts from Raymond. He declares that he is hopelessly mad, but is eager to see him restored. At the same time he reveals to Lionel that no love exists between him and Idris, on either side. But he will marry her to satisfy his ambitions.

It is obvious that Byron is the original for Raymond. Adrian's madness is drawn from life. Shelley's tendency to delusions is in itself significant: and one of them was that his father suspected him of madness and wished to imprison him. When, as a boy, he caught fever the same delusion attacked him and he could only be pacified by the presence of Doctor Lind, whom he afterwards glorified as Zonoras in *Athanase*. Cordy Jeaffreson[1]) has shown how, in *Zastrozzi*, Verezzi's madness is a reflection of this incident. And Cythna's madness is a repetition of the same theme. Shelley evidently regarded himself as bordering on frenzy during the period of his separation from Harriet, for his sensations at that time are put into the mouth of the madman in *Julian and Maddalo*.[2])

Raymond meets Perdita and cannot conceal his love for her. He offers to forego all his ambitions to secure her love.

Meanwhile Adrian recovers health and reason, and goes with Lionel to Windsor. Here follows what is evidently an extract from Shelley's *Table-Talk*. It is to be regretted that one of such brilliant conversational powers as Shelley did not have some faithful Boswell to enrich our knowledge of him.

"Assuredly" he says "a most benignant power built up the majestic fabric we inhabit, and framed the laws by which it endures. If mere existence and not happiness, had been the final end of our being, what need of the profuse luxuries we enjoy? Why should our dwelling-place be so lovely and why should the instincts of nature minister pleasurable

---

1) *The Real Shelley* I, 121 ff.

2) See *A Study of Shelley's Julian and Maddalo* by H. S. Salt *Sh. Soc. Papers*, Vol. I. Part. II.

sensations? . . . . . Why should this be if He were not good? . . . . Nor are the outward objects alone the receptacles of the Spirit of Good. Look into the mind of man, where wisdom reigns enthroned; where imagination the painter sits . . . . . . adorning familiar life with glowing tints. What a noble boon, worthy the Giver, is the imagination! . . . . . . And is not Love a gift of the divinity? Love and her child Hope, who can bestow wealth on poverty, strength on the weak and happiness on the sorrowing.

My lot has not been fortunate. I have consorted long with grief . . . . . . Yet I thank God that I have lived. . . . . . . I am glad that I have seen the changes of his day . . . . . . I am glad that I have loved and experienced sympathetic joy and sorrow with my fellow-creatures. . . . . . . Oh that death and sickness were banished from our earthly home! that hatred, tyranny and fear could no longer make their lair in the human heart . . . . . . The choice is with us, let us will it and our habitation becomes a paradise. For the will of man is omnipotent . . . . . . My soul is a fading spark, my nature frail as a spent wave; but I dedicate all of intellect and strength that remains to me to that one work." (pp. 151—155.)

There are the familiar strains of Shelley's optimism, his belief in the final perfectibility of man and of the omnipotence of the will. This formed the theme of *Queen Mab*, the *Revolt of Islam*, and the *Prometheus Unbound*. The assertion of belief in a God is probably taken by M[rs] Shelley from his actual sayings. His assertion in *Queen Mab* "There is no God" was expressly said by him to affect only a creative Deity. It is true that even up to his last days he was filled with doubt as to the Future. But it is probable that M[rs] Shelley often heard him in his more inspired moments, talk in the above strain. Another instance of Mary's repetition of her husband's phraseology is the expression "changes of Thy day" which is taken from Shelley's translation of the prologue to *Faust*.

(Chap. V.) Adrian and Lionel, on arriving at Windsor, find that Raymond and Perdita have married and gone to the Continent. Lionel and Idris become engaged. They are supported by Adrian, but opposed by the Countess who endeavours to entrap her son and transport him away. Adrian, however, escapes to London and Lionel and Idris mary.

(Chap. VI.) Lionel and Idris, Perdita and Raymond now live together at Windsor. Both couples have children. All is peace for five years. They then proceed to London to take part in the election of a new Lord Protector of England. Adrian refuses nomination and Raymond is elected.

In this chapter a reference is made to Adrian which is not without interest.

"Adrian, the matchless brother of my soul, the sensitive and excellent Adrian, loving all and beloved by all, yet seemed destined not to find the half of himself, which was to complete his happiness. He often left us and wandered by himself in the woods. . . . . . . He was often the gayest of our party, at the same time that he was the only one visited by fits of despondency: his slender frame seemed overcharged with the weight of life, and his soul appeared rather to inhabit his body than to unite with it." (Chap. VI, p. 189—190).

At the time of writing *Alastor* Shelley's health was very frail and his mind was clouded by sorrow caused by the presentiment of approaching death. A similar state afflicted him when he wrote the *Lines written near the Bay of Naples*. This is an instance which shows that his mask of forced gaiety was penetrated by his wife. Any assertion of coldness on her part is false. She sympathised deeply with his fever-racked spirit. All that could have caused Shelley's temporary fits of alienation was the natural lack of demonstrativeness which she inherited from her father. But it concealed a most tender and womanly sympathy.

(Chap. VII.) Adrian's health declines. Raymond prospers in his reign. He discovers Evadne in England. She had gone to Greece and married a wealthy merchant of Constantinople, merely, however, at her father's wish. They were driven to England by the war, and Evadne's husband commits suicide. Raymond tries to help her, but she will accept nothing from the man she secretly loves. Raymond visits her frequently, and their relations become stronger than friendship.

(Chap. VIII—IX.) Perdita discovers the secret and an estrangement follows. Evadne falls sick. She recovers and disappears. Raymond confides his story to Lionel, Adrian, and Idris and assures them he still loves Perdita. But she is obdurate, and Raymond, after plunging into dissipation, renounces his Protectorate and goes to Greece.

The passage between Perdita and Raymond is, of course, taken from the quarrel between Byron and his wife.

At this point, Buxton Forman's[1]) remarks are not inapt. He regards Perdita as having some traits of Mary herself. When Perdita finds that her husband's allegiance is divided, her life is wrecked and she breaks out into the most passionate reproaches. In the novel itself Mary combats the philo-

---

1) *Shel. Soc. Pap.* I. 96 ff.

sophy of divided love, as expressed in the *Epipsychidion*. And Forman considers it significant that she published this poem with no comment, which may be taken as equivalent to disapproval of its sentiments. Forman therefore considers Perdita's reproaches to Raymond as being Mary's reproaches to Shelley. On the other hand it is improbable that Mary ever regarded the *Epipsychidion* as a poem on the religion of unfaithfulness. Emilia in the flesh was very different from Emilia in the spirit; and Mary, who had read the *Symposium* with Shelley, probably understood the poem in its right light. In divided love, however, she did not believe and took care that Shelley should marry her as soon as possible after Harriet's death. The poems, however, which Shelley wrote to Jane Williams were of a more serious character. This was, indeed, a love in the flesh, and a defection on Shelley's part which gave her every right to be embittered. Such poems were, without doubt, Shelley's meanest act. If Mary were really stung to a fierce retort, the fact remains that the whole trend of his memory was sweet to her. Though Shelley's disloyalty in this instance was quite unjustifiable it is to be remembered that he was a man of the most various moods, and unlike most men, he gave utterance to all of them. But the permanent depths of his nature must have been hers, for otherwise it is impossible to conceive how a woman so strong-minded as Mary, could have been so faithfully attached to him.

(Chap. X.) A year passes during which Raymond vainly attempts to procure a reconciliation with Perdita. Raymond has become a leader in the war which has arisen in Greece. News comes that he is lost in battle. Perdita does not believe him dead and goes with Lionel to Greece in order to find him.

(Book II, Chap. I.) They reach Athens and find that Raymond is alive, but a prisoner. He is released and re-assumes command of the Greek army. Perdita follows him to the Greek camp despite the fact that sickness has broken out. During a battle Evadne is found wounded and disguised as a soldier. She dies in delirium prophesying Raymond's death.

(Chap. II—III—IV.) Raymond proceeds to besiege Constantinople and finds it deserted owing to the plague which has broken out. Raymond enters the city alone. Is is blown up and burnt and Raymond is found dead. Perdita drowns her-

self in grief. Lionel returns to Windsor. A general peace follows. The Plague reaches America. Asia is in panic.

In Chap. IV Adrian's joy at the peace is described. He says that the "temple of the universal Janus had been shut". This is probably the record of an actual saying of his. The well-known Shelleyan strains of liberty follow.

(Chap. V—VI.) The Plague spreads. The World is in consternation. Adrian dedicates himself to England and determines to fight the plague. He becomes Deputy Protector of England.

There is in Chap. VI an interesting remark on the combination of the practical and speculative in Adrian.

"He appeared given up to contemplation, averse to excitement, a lowly student, a man of visions; but afford him worthy theme, and

"Like to the lark at break of day arising
From sullen earth sings hymns at heaven's gate,"

so did he spring up from his listlessness and unproductive thought to the highest pitch of virtuous action" (p. 182).

The effect of this new responsibility on Adrian is thus described:

"He was no longer bent to the ground like an overnursed flower of spring, that, shooting up beyond its strength is weighed down even by its own coronal of blossoms. His eyes were bright, his countenance composed, an air of concentrated energy was diffused over his whole person, much unlike its former languor." (p. 189.)

Henceforwards Adrian is to be the prominent figure. His doctrines are to be shown in their practical application. The failure of Raymond's selfishness and ambition has been shown; and Shelleyan ideals are now to have sway. It is, however, doubtful if Shelley could ever have stood forward with firmness and decision in politics. His early efforts at public speaking were not successful. Lofty vision and passionate utterance he possessed in abundance, but shrewd worldly wisdom and knowledge of human nature were denied to him.

The above descriptions of Shelley are taken from faithful observation of his moods. Alternate fits of energy and lethargy were customary with him.

(Chap. VII—IX.) The plague increases in violence. An army from America, aided by the Irish, invades England. Adrian leads troops against them. He forbids blood to be shed and provides for the invaders.

Mrs Shelley is here thinking of the *Revolt of Islam* (V, V, 7—8), where Laon forbids the shedding of blood.

"One pointed on his foe the mortal spear,
I rushed before its point and cried "Forbear, Forbear!"

The motive of the plague is also taken from the same poem.

(Book III, Chap. I—III.) The plague spreads and Idris dies of it. France is devastated and England takes possession of Paris. Adrian goes there and is hailed as a deliverer. He wins all to his side except a party headed by a religious fanatic. He calls on Adrian to repent and he replies:

"Pray to your God in your own mode: your friends may do the like. My orisons consist in peace and goodwill, in resignation and hope."

The motive of the Fanatic is also taken from the *Revolt of Islam* (X, 32 ff.). It is an attack on the stiff religious formality of the time, which Shelley had attacked with such vigour.

(Chap. VI—X.) They prepare to send emigrants to Switzerland. The plague comes on them and Adrian groans under his task. His life is attempted by the Fanatic, whose followers then go over to Adrian. The emigrants set out for Switzerland. But by the time they reach Chamouni the plague has so extended its ravages that only Adrian, Lionel and the latter's two children are left alive. They eventually set sail for Rome. Adrian and Lionel's children are drowned in a storm. Lionel reaches Ravenna as "The Last Man". He makes for Rome, writes his story, and dedicates it to the "Illustrious Dead". After a year in Rome he decides to coast along the Mediterranean Sea in hopes of finding some solitary survivor. The book closes as he has chosen his boat and made all preparations for the voyage.

Adrian, therefore, dies Shelley's death, and Lionel thus laments him:

"I was an untaught shepherd-boy when Adrian deigned to confer on me his friendship. The best years of my life had been passed with him. All I had possessed of the world's goods of happiness, knowledge, or virtue I owed to him. He had, in his person, his intellect and rare qualities given a glory to my life, which without him it had never known. Beyond all other things he had taught me that goodness, pure and simple, can be an attribute of man. It was a sight for angels to congregate to behold, to view him lead, govern, and solace the last days of the human race." (pp. 308—309.)

Such is Mrs Shelley's final view of her husband. It is evidently written as a vindication against the charges that he was an ineffectual dreamer. She wishes to demonstrate that

he could have been as potent in practice as in theory. This is shown, first by delineating his influence on a single uncultivated nature; and secondly by making him the whole world's politician. It is an effort of strange imagination; but despite her own unquestioned original genius, the traces of the *Revolt of Islam* in the plot are very plain. It shows how deep an influence her husband's poetry had on her; and the power of his personality remained with her through life. Surely his love for her was deep, thus to have made itself so abiding an influence to his widow. (To be concluded.)

Leipzig. L. Holdsworth Allen.

Mitteilungen.

Utopia paedagogica.

Die Probleme des modernen Schulstaates sind lange nicht mehr ausschliesslich eigene Angelegenheiten der Lehrerzunft. Das grosse Laienpublikum, das seinen jungen Nachwuchs insgesamt den kraft obrigkeitlicher Autorität wirkenden Erziehern überlassen sieht, hat allmählich das Recht der Kritik in den Einzelfragen der Jugendbildung in Anspruch genommen, aber bei der Unbekanntschaft mit den verschiedenen Methoden der einzelnen Fächer, mit der Geschichte derselben und ihrer Stellung zum Gesamtziel und -plan der Geisteserziehung gar viel Verwirrung und mancherlei Ungerechtigkeit im modernen Schulstreit verschuldet. In der Uebergangszeit, in der wir uns gegenwärtig noch allenthalben im höheren Schulwesen — die Universitäten mit eingeschlossen — befinden, ist es eine durchaus willkommene Erscheinung, wenn wichtige Fragen auch ausserhalb des Kreises der Fachleute von diesen zur Aufklärung und Anregung der grossen Laienwelt in gemeinfasslicher, belehrender oder unterhaltender Form erörtert werden, und man sollte sich nicht beklagen, wenn diese Erörterungen — vorausgesetzt, dass sie ehrlich und korrekt vorgetragen werden — notwendigerweise auch in den Tageszeitungen in feuilletonistischer oder anderer, noch leichterer Einkleidung auftreten.[1])

[1]) Man sollte auch einen gegebenenfalls erforderlichen Widerspruch aus falschem Standesgefühl nicht nur in gelehrten Fachblättern, sondern ebendort, wo er herausgefordert wurde, geltend machen und sich auch der Waffe gewachsen zeigen, die heute in den Massen die wirksamste ist: der journalistischen. Warum hat beispielsweise Prof. Dr. Müller-Neumünster, der im *Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand* (5. September 1906, S. 271) gegen die von den Reformern empfohlenen *Generalinspektoren* — sonst auch *fliegende Schulräte* genannt — in ganz berechtigter Weise opponiert, seine Gegenäusserung nicht lieber im *Tag* veröffentlicht, wo die Aufsätze von Hengesbach und Klinghardt (7. Juli und 2. August 1906) ihn gereizt hatten, und wo sie zweifellos

In sehr eigenartigem Gewande unter dem Titel *Eine pädago-*

---

wirksamer gewesen wäre? Anknüpfung dafür bot ja ausser der problematischen Gestalt des Generalinspektors an sich auch manche andere Einzelheit: H's Behauptung, „für Zentralisierung, gleichviel auf welchem Gebiete, herrscht . . . nirgendwo in Deutschland grosse Neigung“ wird bei denen, welche praktisch die durch unsere modernen Verhältnisse in gefährlicher Weise begünstigte Zentralisierung der Verwaltungsbetriebe kennen lernten, doch wohl gelinden Zweifeln begegnen; und das Unterrichtswesen Frankreichs, das mit seiner Reform der *Humanités modernes* als so leuchtendes Vorbild hingestellt wird, erscheint nun doch schon seit mehr als Jahresfrist im Lichte seiner jüngsten Entwickelung dem Kundigen sehr viel weniger glänzend. Klinghardt's freundliche Behauptung: „so lehren die Philologen der Universität dem künftigen Lehrer einer neueren Sprache ihre Philologie, einfach weil sie über dasjenige Wissen, welches er einst in seinem Berufe brauchen wird, nicht verfügen,“ hat, wie es scheint, niemanden getroffen oder irgendwie gestört, da m. W. keinerlei Widerspruch erfolgte, ist ja Eingeweihten auch keine Neuigkeit mehr. Eine Abwehr würde aber immerhin dem durch solche Vorwürfe vor einem grossen Publikum — wie es die Leserwelt des *Tag* ist — stark gefährdeten Ansehen der „Universitätsphilologen“ dienlich gewesen sein, jenen Universitätsphilologen, die aus ihrer Schule fortgesetzt Lehrer entlassen, „denen die akademischen Professoren der Philologie zwar die Berechtigung erteilt haben, bis nach Prima zu unterrichten, die aber weder imstande sind, in den Anfangsklassen freie Arbeiten angemessen zu korrigieren oder selbst Mustersätze abzufassen, und die ebenso wenig fähig sind, ihren gesamten Unterricht in der fremden Sprache zu erteilen, gleichviel welche Gegenstände und Wissensgebiete zu berühren sein mögen, oder über die öffentlichen und privaten Lebensformen des fremden Volkes, über die Natur des fremden Landes verlässlichen Aufschluss zu erteilen“. Ich würde es den verehrlichen Lesern des *Tag* arg verdenken, wenn sie hiernach diese „Universitätsphilologen“ und Examinatoren, in erster Reihe natürlich diejenigen, nach denen K. selbst in genauerer Bekanntschaft sein Urteil gebildet hat, zu allen Teufeln gejagt sehen möchten. Es ist freilich leider eine Unmöglichkeit, überall den Spuren dieser populären Aufklärung nachzugehen. Ganz anders als in dem Bilde des *Tag* erscheinen, auch durchaus praktisch und vorurteilslos nach dem Herzen der aufgeklärten „Reformer“, unsere neuphilologischen Universitätsprofessoren u. a. auf dem Reklamezettel von Teichmann's *Praktische Methode*, wo der geschäftsgewandte Erfinder dieser Methode neben den Komplimenten seiner Schüler, denen das Erlernen fremder Sprachen nunmehr „ein Kinderspiel“, „eine angenehme Unterhaltung“, „ein Hochgenuss“ ist, auch die begreiflicherweise zurückhaltenderen, aber immerhin als Empfehlungen verwendbaren Urteile elf romanistischen, anglistischen u. a. Hochschullehrern notiert.

Im Zusammenhange hiermit sei schliesslich ein Abschnitt aus einer soeben erschienenen, ebenfalls den „Gebildeten aller Kreise“ gewidmeten Flugschrift unverkürzt hier wiedergegeben. Im 104. Hefte der Sammlung *Kultur und Fortschritt (Hefte für Volkswirtschaft, Sozialpolitik, Frauen-*

gische Studienreise nach Eldorado[1]) erschien vor einigen Monaten in der Schweiz eine gemeinverständliche und sehr unterhaltsame Auseinandersetzung über allerhand Schulsorgen und Unterrichtsprobleme. Der Verfasser, Dr. Arnold Schrag, Lehrer an der oberen Realschule in Basel, konstruiert unter lebendigen Erörterungen aller Einzelfragen, die gegenwärtig in der Reform des Schulwesens besonders dringliche Bedeutung gewonnen haben, das Idealbild einer Organisation des gesamten Schulwesens, eine Utopie, wenn man will, eine Utopie aber, von der man wohl wünschen möchte, dass einiges davon in der Wirklichkeit Gestalt gewänne.

Das kleine Buch ist vorgeblich aus dem Nachlass des Dr. Joh. Jak. Besserdank geschöpft, eines fingierten Gymnasialrektors aus Bergedorf, der von seinem zunächst mit grossem Selbstbewusstsein behaupteten Reformerstandpunkte sich allmählich zu der besseren Einsicht bekehrt, dass eine zweckmässige „Reform" auch in modernem Sinne dem verketzerten Humanismus näher steht als dem

---

frage, Rechtspflege und Kulturinteressen), Leipzig 1907: *Was will die Schulreform* von Achim von Winterfeld, mit Geleitwort von Professor Dr. Ludwig Gurlitt (der aber selbst nicht in allen Teilen der Schrift zustimmen will!) heisst es auf S. 10: „Denken wir an die modernen Sprachen, so ist wohl die Forderung gerechtfertigt, dass auch Englisch als Pflichtfach Aufnahme in den Lehrplan des Gymnasiums finde. Für jedes der beiden Fächer aber sind drei Stunden ausreichend. Nur muss ein grosser Fehler ausgerottet werden, der bis jetzt den Erfolg des Unterrichts in diesen Sprachen hindert. Das Ziel ist doch wohl das, dass der Schüler sich schriftlich wie mündlich behend in der Sprache zu bewegen weiss. Diesen Erfolg hat der bisherige Unterricht leider keineswegs. Weshalb bewegen sich unsere Schüler in den modernen Sprachen so ungeschickt wie Seehunde auf dem Lande? Weil man ihnen auch diese [!] wie Latein und Griechisch mit grammatischer Methode beibringt, während sie doch fürs Auge und fürs Ohr beigebracht werden müssen. Die Berlitz-School ist das einzig wahre Muster. Durch stete Uebung ohne Grammatik muss das Sprachgefühl gebildet werden. Der Schüler muss so unterrichtet werden, dass sein Auge es empfindet, wenn er ein Wort falsch schreibt, dass sein Ohr einen Missklang fühlt, wenn er verkehrt spricht. Grammatik ist für das Erlernen lebender Sprachen eine überflüssige, ja schädliche Krücke." Damit vgl. den Prospekt: „Unsere Sammlung hat es sich zur Aufgabe gestellt, einem möglichst weiten Leserkreise Abhandlungen über wesentliche Fragen der Volkswirtschaft und Sozialpolitik zu bieten, die möglichst von ersten Sachkennern objektiv ohne Parteifärbung geschrieben sind. Die Heftchen sind, ihrem Umfange entsprechend, als erste Einführung in die zu behandelnden Fragen gedacht." Auch dem eifrigsten „Reformer" müsste bei dieser Schneid etwas schwül werden.

[1]) Bern, Buchdruckerei Gustav Grunau, 1906.

vielbelobten und geförderten „Utilitarismus". Dr. Besserdank wird in einer deutschen Literaturstunde seiner Prima durch den Besuch eines Fremden überrascht, der um die Erlaubnis zu hospitieren bittet und sich als Señor Manrique, Minister des Königs von Eldorado, zu erkennen gibt, jenes Landes, von dessen „vielbehauchten" Unterrichtssystem man — aber stets nur andeutungsweise — in allen pädagogischen Zeitschriften zu lesen bekommen hatte. Seine Exzellenz befindet sich auf einer der heutzutage so beliebten Informationsreisen und ladet schliesslich zum Danke dafür, dass der Bergedorfer Schulvorsteher ihm alle heimatlichen Schuleinrichtungen gezeigt und erläutert hat, diesen ein, seinerseits eine Studienreise nach Eldorado zu unternehmen. Das geschieht, und die Erlebnisse von etwa drei Monaten, Konferenzen, Hospitierstunden und einige harmlose Abenteuer in Eldorado werden zu einem Tagebuche gesammelt, das ein freundlicher Verleger schon mit einem Reisevorschuss bezahlt hat. Die pädagogischen Grössen von Eldorado arbeiten abwechselnd mit dem Minister selbst an der Information des Bergedorfer Rektors, jeder nach seiner besonderen Art, der liebenswürdige Rektor des Obergymnasiums, Señor Navarete, der rücksichtslose Señor Rodrigo, Rektor der Oberrealschule, ein Mann von unverwüstlicher Arbeitsfähigkeit und beispiellosem Organisationstalent, ein Kraftmensch, — der ruhige Señor Blasco, Inspektor der Sekundärschulen, der ehrwürdige Señor Viada, vom staatlichen Lehrerseminar, schliesslich der Rektor der Universität Señor Posada.

Die *Neue Züricher Zeitung*, die im Feuilleton vom 16. Oktober 1906 ausführlich und anerkennend das exotische Werkchen besprach, rügte gleichwohl seine Einkleidung als nicht sonderlich geschmackvoll, mehr aber wohl, „weil der Verfasser unnötigerweise die mehr oder weniger bekannten Vorfälle bei der letzten Baseler Rektoratswahl — statt Bergedorf liest nämlich der Kundige überall ohne weiteres Basel — sowie andern Baseler Schulklatsch hineinverwoben hat". Es ist indes kaum anzunehmen, dass andere als gerade Baseler Leser von diesen, übrigens ganz nebensächlich behandelten Bagatellen Kenntnis haben oder nehmen; dagegen ist die künstliche Einrahmung pädagogischer Ideen, wenn auch gerade keine grosse literarische Leistung, doch eine angenehme und nützliche Abwechselung nach allem, was man sonst an Diskussionsformen im Methodenstreit genossen hat. Man sollte froh sein, dass nach dem hässlichen und z. T. kleinlichen Zank, mit dem man sich jahrelang angequalmt und herumgeödet hat, einmal in gefälligerer Fassung ein Rück- und Ausblick versucht wird. Der lebendige Dialog, in dem sich das Meiste entwickelt, ist zweifellos ein Vorzug, eine bequeme Form, die Gegensätze aufzuzeigen und abzuwägen, die diskutierenden Persönlichkeiten aber sind Typen, in

denen mancher charakteristische Zug verwertet ist, den man an den kämpfenden Parteien im Laufe der Zeit beobachtet hat.

Der Ausgangspunkt der langen Informationsreise ist das Gymnasium, wobei gleich hervorgehoben sein mag, dass im Eldorado die Ebenbürtigkeit der höheren Schulkategorien, des alten Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule, gar nicht in Frage kommt. Ueberall „hält man nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis an der Grundidee des alten Gymnasiums fest, an der Forderung nach gründlicher literarischer, ästhetischer, ethischer und philosophischer Bildung, an der Erziehung von Charakteren durch das Mittel des Unterrichts. Und wenn dieses Ziel erreicht werden soll, so heisst es, diesem Grundsatze folgen: „Arbeit in die Breite, nicht in die Tiefe." Arbeit! Man muss zugeben, die Reformer haben Unglück mit ihren Schlagworten. Das „Denken" in der Fremdsprache hat auf die Dauer nicht als allgemeines Schlagwort standgehalten, auch das „spielende Lernen" verfällt dem gleichen Geschick. Man höre Señor Blasco: „Spielend lernen? Liegt in diesen zwei Worten nicht ein Widerspruch? Lernen heisst arbeiten. Tüchtig lernen heisst gut und tüchtig arbeiten. Und dadurch wird das Spielen ausgeschlossen. Trotz meiner längeren Studienreise in Europa möchte ich mich nicht für kompetent ausgeben. Aber wenn ich in Ihren Fachschriften beständig lese von Abrüstung, von der Forderung, den Schülern den Unterricht spielend leicht zu gestalten, auf diese Weise die Freude daran zu wecken, kurzum, spielend zu lernen — denn darauf läuft schliesslich alles hinaus — so kann ich mich unter Anwendung auf unsere Verhältnisse nie der Ueberzeugung erwehren, diese Strömung wäre bei uns eine krankhafte Erscheinung, und statt ein ernstes arbeitsfreudiges Geschlecht zu erziehen, arbeiten wir mit Volldampf an der Verweichlichung kommender Generationen, an der Heranziehung eines bloss spielfreudigen Geschlechts." In derselben Auffassung wird auch die Ueberbürdungsfrage anders zu entscheiden sein, als die Reformer, als namentlich die von Württemberg ausgehende und von Vietor vertretene Bewegung wollen. Das Leben der neuen Zeit stellt von Tag zu Tag wachsende Anforderungen an die körperliche und geistige Disziplin jedes Einzelnen, und es scheint verkehrt, unter solchen Umständen dem heranwachsenden Geschlecht die unvermeidliche Bürde der Lebensarbeit künstlich zu erleichtern, unter der ein übermässig schonend gezogener Organismus sicher zusammenbrechen wird. „Bei all dem Geschrei nach Abrüstung vergisst man nur die Hauptsache: dass das Leben nicht abrüstet . . . und da glaubt man, schlechter ausgerüstete Soldaten in den Kampf schicken zu dürfen." „Keine Reduktion der Arbeit," aber auch keine Zerstückelung, sondern Konzentration der

Arbeitskraft, Vertiefung der Bildung. Und an diesem Punkte glaubt Señor Navarete einen *circulus vitiosus* der Reformbewegung aufdecken zu können: „Die Reformer, die in Ihrem Lande die Gymnasien um ihre Latein- und Griechischstunden verkürzt haben, können eigentlich siegesbewusst auf einen Trümmerhaufen blicken; gerade dadurch haben sie diesen Fächern die Möglichkeit einer tiefgründigen Behandlung genommen und ihre Gymnasien dem Formalismus zugetrieben, und das zu einer Zeit, wo sie selber nie müde wurden zu rufen: Charaktere! nicht Wisserei, Charaktere, Bildung!“ Auch die Frage der in Deutschland wie in Frankreich (vgl. *Zeitschrift* VI, 340 f.) und der Schweiz umstrittenen Abschluss- oder Reifeprüfung entscheidet sich nach alledem zugunsten dieser; dabei scheint mir mehr als die Befürchtung, dass unreife Schwachmatiker in den Gelehrtenstand durch Erteilung des Reifezeugnisses ohne Examen gelangen könnten, doch der moralische Wert dieser Prüfung den Ausschlag zu geben: Der Abiturient soll die Probe auf seine Fähigkeit bestehen, Kenntnisse und Fertigkeiten auch unter erschwerenden, seelisch angreifenden Umständen geltend zu machen und zu verwerten; diese Prüfungsstunden und auch die Arbeit für sie sind „ein vornehmes Mittel zur Charaktererziehung“ und zu geistiger wie moralischer Disziplinierung.

Auf der Oberrealschule in Eldorado bildet begreiflicherweise der neusprachliche Unterricht den Hauptgegenstand des Interesses, und der reformerische Rektor aus Bergedorf muss hierbei einige bittere Pillen hinunterwürgen, die ihm der grobianische Kraftmensch Señor Rodrigo mit naturwüchsiger Liebenswürdigkeit serviert: Zuvörderst wird dem Schulmann aus der Schweiz bedeutet, „dass man in Eldorado keine fremden Lehrer für die verschiedenen Fremdsprachen, also keine Engländer, Franzosen oder Deutschen anstelle, sonst müsste man auch Seiltänzer für Turnen und Kongoneger für tropische Geographie verwenden. Man sei nicht prinzipiell dagegen, man stelle für die Oberstufe auch keinen Lehrer für fremde Sprachen an, der nicht drei Jahre in dem betreffenden Lande — Vereinigte Staaten, England, Frankreich, Deutschland — zugebracht habe.“ In der Englischstunde wird darauf Carlyle's *On Heroes and Hero-worship* gelesen und zum Schrecken des Hospitanten übersetzt, — übersetzt im 20. Jahrhundert! — danach in englischer Sprache der Text in einem Frage- und Antwortspiel erörtert, und schliesslich in der — spanischen — Muttersprache nach den bildenden Elementen des Inhaltes entwickelt, was auch in der Fremdsprache wiederholt wird. Man sieht, in Eldorado herrscht die vermittelnde Lehrmethode, nach der auch alle Lehrmittel abgefasst sind: Für jede Lektion liegt das Vokabularium samt den zugehörigen grammatischen Formen gedruckt vor; eine übersichtliche

theoretische Grammatik ist als Anhang beigefügt. Nirgends, auch auf keiner Landschule ist die „Parliermethode“ anzutreffen, aber man respektiert mit etwas vorsichtiger Zurückhaltung die Erfolge, die man anderswo mit ihr gemacht haben will, in einem Gespräch etwa wie dieses, das ich zugleich als Stilprobe anführe:

„Sie finden also, die sogenannte direkte oder Sprechmethode sei nicht passend für Sie? Und doch wären gerade Ihre kleinen Klassen zu einem Versuch geeignet.“

„Ich weiss nicht,“ fiel jeweilen die Antwort aus, „aber wir müssen immer in bescheidener Haltung die geistige Ueberlegenheit des alten Weltteils bewundern. Und da haben wir auch in den Fachschriften gelesen, dass die Forderung aufgestellt wird: Von der ersten Stunde an, will ich sagen, schon in der ersten Stunde und nachher soll im fremdsprachlichen Unterricht nur die Fremdsprache gesprochen werden. Wir haben das hier versucht an Hand von Bildern etc., alles genau nach den Rezepten, und sind zum Schlusse gekommen, dass wir für eine solche Methode einfach zu dumm sind, entweder wir Lehrer, oder unsere Schüler, oder endlich, was wahrscheinlich ist, alle zusammen. Der Lehrer kann wohl sprechen, aber die Schüler nicht. Trotz unseres extremen Standpunktes möchten wir nicht behaupten, dass bei der direkten Methode gar nichts herauskäme; aber wir finden, der gerade Weg sei der beste. Der scheint nun auf den ersten Blick wirklich in der Verbindung des Wortes mit dem angeschauten Gegenstand (in Natura oder Bild) zu liegen, also unter Vermeidung des betreffenden Wortes der Muttersprache. Aber uns will es immer vorkommen, als täuschen sich die extremen Reformer, wenn sie glauben, das betreffende Wort der Muttersprache spiele gar nicht hinein.“

„Wollen Sie mir das an einem Beispiel erklären, wenn ich bitten darf?“

„Ich meine, man suche oder gebe das französische Wort für *perro*! Auch wenn das Bild vor den Augen des Schülers hängt und ich vorspreche: *chien* — er wird sich doch denken *perro*, ja so! *chien* ist das Französische für *perro*.“

„Das kann man ihm aber kurzerhand verbieten; unsere Reformer tun das auch mit durchschlagendem Erfolg.“

Jedesmal konnte ich erkennen, dass diese Bemerkung einen tiefen Eindruck machte. Man pflegte mir dann wohl zu erwidern:

„Ja, bei Ihnen mag das schon gehen, aber bei uns, trotzdem wir in einer Monarchie leben, hat der Gehorsam der Jugend noch keineswegs dieselbe ideale Höhe erreicht. Wir können befehlen so viel wir wollen; denkt nicht an das spanische Wort — sie tun es immer wieder.“

„Sie finden also, eine Anlehnung an die sogenannte alte Methode sei nicht zu verwerfen?“

„In bedingtem Sinne. Eine Reform ist ja doch vollzogen im fremdsprachlichen Unterricht. Es war wirklich ein Unding, die fremden Sprachen zu lehren ohne Rücksicht auf die Sprechfertigkeit. Und warum in aller Welt soll ein Junge nicht ein paar Vokabeln lernen, zuerst meinetwegen mündlich durch Vor- und Nachsprechen, dann aber durch Repetieren, durch Lernen aus einem Buch?“

Man wird unter dem neuerdings in die Mode gekommenen Stichwort „Vermittelnde Methode“ ja wohl noch viele neue Rezepte

zusammenstellen; am Ende aber läuft die ganze Arbeit auf die Erkenntnis hinaus, dass — was schon mehr als einmal auf diesen Blättern ausführlicher gesagt wurde (*Zeitschrift* I, 255 ff. u. III, 149 ff.) — eine Vermittelung nur denkbar ist als eine gründliche Revision des Reformprogramms, die ja von allen Seiten schon in Angriff genommen ist, bei der aber voraussichtlich von der sog. Reform nicht viel mehr übrig bleiben wird, als was vordem verständige „Grammatisten" auch ohne den krampfhaften Reklamelärm der Reform gewusst haben oder erreicht haben würden, wenn man die Methodik einer ruhigen Entwicklung überlassen hätte. Es ist erfreulich, dass die Leute von Eldorado auch dieser Meinung sind. Man vergleiche dazu die Worte, mit denen der Herr Minister seinen Schweizer Gastfreund verabschiedet:

„Sehen Sie, lieber Herr Rektor, wir haben doch eigentlich auf Ihren Errungenschaften aufgebaut, und die Abweichungen, die unser Schulwesen so verschieden von dem Ihrigen erscheinen lassen, sind im Grunde genommen gar nicht so einschneidender Natur. Wenn ich in Ihren Zeitschriften lese, wie veraltet und ohne Wirkung Ihre Schuleinrichtungen und Methoden seien, so tut es mir allemal weh. Mir scheint, auf keinem Gebiete sei die Notwendigkeit der ruhigen schrittweisen Entwickelung notwendiger als auf dem der Erziehung. Und nun behaupten zu wollen, die alten Methoden hätten nichts Gutes gezeitigt, ist doch ein Widersinn, denn die Geschichte beweist das Gegenteil. Allerdings bedarf jede Methode einer Anpassung an neue Zeiten. Aber sind hiezu Sprünge notwendig? Nein, langsame, ruhige Entwickelung, wiederhole ich — Evolution, nicht Revolution."

Es ist ja wohl anzunehmen, dass auch uns eine Evolution in ruhigeren Bahnen den nämlichen Fortschritt gebracht hätte wie die schliesslich gebändigte Revolution. Eine solche hypothetische Geschichtsklitterung bleibt aber immer ein müssiges Beginnen. Wer will sagen, ob Friedrich II. dasselbe oder mehr erreicht hätte, wenn er, statt mit Maria Theresia Kriege zu führen, sie — geheiratet hätte?

Die Ausbildung der Lehramtskandidaten ist in Eldorado eine ganz andere, als bei uns zu Lande. Man verlangt zunächst die Absolvierung des Bildungskursus für Volksschullehrer, d. h. eine zweijährige praktische und theoretische, durch Hospitieren und durch systematische psychologische und pädagogische Studien gefüllte Probe- und Vorbereitungsstufe. Danach erst beginnt das Universitätsstudium von 6—8 Semestern. Das ist die Umkehrung des Bidungsganges unserer Schulamtskandidaten, aber im Prinzip das nämliche, was gegenwärtig noch für unsere deutschen Oberlehrerinnen Vorschrift ist, die ebenfalls ihr wissenschaftliches Studium erst unternehmen, nachdem sie im praktischen Unterrichten, in der allgemeinen Pädagogik und in der Methodik ihrer Spezialfächer vollkommen „ausgelernt" sind. Von Seiten der auf Hebung

ihrer Stellung drängenden Lehrerinnen ist — und hinsichtlich der sehr lang bemessenen Vorbereitungszeit durchaus berechtigterweise — Beseitigung der Organisation der Oberlehrerinnenkurse und ihr allmählicher Ersatz durch Maturität, volles Universitätsstudium und Staatsprüfung verlangt worden. Man vergisst oder unterschätzt dabei aber einen grossen Vorzug, den die Damen, die zum Studium der neueren Sprachen in den Oberlehrerinnenkursen und an der daneben in der Regel benutzten Universität arbeiten, vor den Studenten gerade durch ihre spezielle Vorbildung bisher besassen. Die in der *Ordnung für die wissenschaftliche Prüfung der Lehrerinnen (Oberlehrerinnen-Prüfung) in Preussen vom 15. Juni 1900* (S. 4 u.) amtlich ausgesprochene „Ansicht, dass im allgemeinen ein Unterricht, der von einer Oberlehrerin erteilt wird, welche zunächst durch das Seminar und die Praxis gegangen ist, und erst später gründliche wissenschaftliche Studien getrieben hat, dem Unterrichte eines akademisch gebildeten Lehrers auf der Oberstufe der höheren Mädchenschenschule“ gleichwertig sei, wird auch durch die Erfahrungen in ihrer akademischen Ausbildung schon bestätigt. Die jungen Lehrerinnen, die bereits die Bedürfnisse, den Inhalt und die Formen des Unterrichts ihrer besonderen Fächer kennen gelernt haben, sind dadurch in den Besitz einer sehr wertvollen Grundlage für ihre wissenschaftliche Fortbildung gekommen: Sie sind imstande, die neuerworbene Wissenschaft jederzeit auch auf ihren Gehalt an Lehrstoff für die Schule abzuschätzen und entgehen dadurch am ehesten der Gefahr, ihre Bildung in zwei innerlich getrennte Gebiete[1]) zerfallen zu lassen, den Zusammenhang zwischen ihrem mitgebrachten geistigen Besitz, ihrer neuen akademischen Bildung und ihrer späteren eigentlichen Berufsarbeit zu verlieren. Der Vorteil, den die Damen vor den Studenten der neueren Philologie haben, liegt dabei auf der Hand: Der heute noch nicht ausgefochtene Streit um die Einrichtung des neusprachlichen Universitätsunterrichts im Zusammenhange mit Wissenschaft und Berufsbildung beruht im Grunde auf der schlecht vermittelten Neben- oder gar Gegenstellung der pädagogischen und philologischen Studien. Der Schulamtskandidat tritt im besten Falle mit einer wertvollen wissenschaftlichen Ausbildung aus dem Staatsexamen in die Praxis oder die Probejahre — was oft das nämliche ist — aber, er sei denn ein Lehrer von Gottes Gnaden, ohne die elementarste Fähigkeit, seinen wissenschaftlichen Besitz mit den ihm unbekannten Anforderungen und Methoden der Schulpraxis in Einklang und nutzbringende Beziehung zu setzen. Dieses Missverhältnis können die Probejahre selten ganz ausgleichen; in der Regel ergibt

---

[1]) Vgl. auch die *Prüfungsordnung* S. 7.

sich eine verhängnisvolle, gleichsam grundsätzliche Geringschätzung der scheinbar wertlos gewordenen wissenschaftlichen, philologisch-historischen Bildung, wie sie so oft im „Methodenstreit“ hervorgetreten ist, oder eine ebenso schädliche, für alle Beteiligten unerfreuliche Unsicherheit. Es würde also bei einer Neuordnung der Oberlehrerinnenprüfung zu bedenken sein, wie der offenkundige Vorteil der bisherigen Bildungsfolge erhalten bleiben kann, und die nicht empfehlenswerte Nachahmung der Einrichtung, die für die neuphilologischen Schulamtskandidaten gilt, vermieden werde. Man könnte den weiblichen Abiturienten, die für den Beruf neusprachlicher Oberlehrerinnen sich entscheiden, ein Jahr in der Schulpraxis, ein zweites im Auslande vor dem Universitätsbesuch vorschreiben, eine Einrichtung, die auch denjenigen, die gar mit der Möglichkeit einer akademischen Lehrtätigkeit rechneten, nicht schaden würde.

Dürfte man aber anders als in einem Eldorado diesen Vorschlag auch für die männlichen Neuphilologen machen?

Noch ein anderer guter Gedanke ist in dem Wunderlande dem Herrn Rektor aus Bergedorf für den Universitätsunterricht aufgegangen:

„Ein kleiner methodischer Schritt würde unsere philologisch-historische Richtung der von Eldorado nahe bringen: die stärkere Betonung der Seminararbeit. Im literaturgeschichtlichen Unterricht zieht der Student ungleich grösseren Nutzen vom Lesen und Erklären eines Werkes im Seminar, wobei Scheinwerfer nach allen Richtungen gehen, als von einer Vorlesung, meist nach einem bekannten Werke, über irgend eine kleinere Epoche.“

Da es eine Studienanweisung für unsere Neuphilologen nicht gibt, so mag auch im Anschluss hieran auf die amtliche Ordnung für die Oberlehrerinnen hingewiesen werden. Man findet dort (S. 7/8) den Satz: „Die Erfahrung hat gelehrt, dass der Hauptwert der Kurse in den Uebungen, in dem unmittelbaren Wechselverkehr zwischen Lehrenden und Lernenden liegt“ — und, darf man hinzufügen, dieser Satz stimmt zu der auch für den akademischen Unterricht allgemein sich bahnbrechenden Erkenntnis, dass durch die Menge gedruckter, guter Hilfsmittel die Bedeutung der systematischen Vorträge sich sehr zugunsten der wissenschaftlichen seminaristischen Uebungen vermindert hat. Man liest *l. c.* weiter:

„Das, was bei geschickter Anleitung die Hörerin auf Grund ihrer Vorbildung aus eigner Kraft sich anzueignen vermag, braucht ihr nicht vorgetragen zu werden. Die Erziehung zu wissenschaftlicher Erfassung einer Aufgabe, und sei sie noch so bescheiden, die Befähigung zu eigener Arbeit, die sich von zweifelhaften Hilfsmitteln freimacht und zu selbständigem Urteil führt, die Befreiung aus der Gebundenheit elementarer Auffassung bleibt die erste und wichtigste Aufgabe bei der Vorbereitung auf die Oberlehrerinnenprüfung. Ein etwas geringeres Mass positiver Kennt-

nisse auf dem einen oder dem anderen Teilgebiete der gewählten Wissenschaft kommt demgegenüber weniger in Betracht; das lässt sich jederzeit nachholen, und wird von einer tüchtigen Lehrerin in dem Masse nachgeholt werden, als ihr der Mangel zum Bewusstsein kommt."

Man sollte mit dem seminaristischen oder proseminaristischen Universitätsunterricht auch bei den Neuphilologen schon im ersten Semester beginnen; der Literaturunterricht würde dann — wie in Eldorado — in gemeinsamer Arbeit von Dozenten und Studenten sich entwickeln, nicht ganz so, wie extreme Reformer es gewünscht haben, die den Studenten systematisch verteilte Pensa übertragen und so eine Art Literaturkolleg aus ihrem Munde entstehen sehen wollten, aber doch ein Mittelding zwischen diesem Extrem und dem Literaturkolleg alten Stils. Den Schöpfer der Oberlehrerinnenordnung kennt die lebende Generation der Neuphilologen ja noch als einen, der mit den „Reformern" in vielen Dingen übereinstimmte, Stephan Wätzoldt, — der aber, wäre er heute noch unter den Lebenden, wohl auch, nach seinen letzten Aeusserungen zu urteilen, unter den „Vermittlern" stehen würde.

Niemals wird man systematische Vorträge im Universitätsunterricht — gleichviel ob über Literatur- oder Sprachwissenschaft — aufgeben dürfen, sei es auch nur, um methodische Stoffbehandlung im grossen Rahmen oder neue, von der Bücherarbeit noch nicht ergriffene oder noch nicht bewältigte Gebiete sowie die Kunst und Bedeutung der *viva vox* dem Studenten nachdrücklich nahe zu bringen. Dabei sei nebenher erwähnt, dass man in Eldorado, „das notabene keine Dialekte kennt", ein grosses Gewicht auf eine vollkommene Beherrschung — das Wort ist hier an seinem Platze — der Muttersprache legt, die eben auch dem neusprachlichen Unterricht zugute kommen muss. Vor etwa drei Jahren schon ward in einem „Wunschzettel" (*Zeitschrift* III, 384 f.) auf die traurigen Verhältnisse in diesem Punkte hingewiesen. Man trifft heute allenthalben Leute in den Schulen und in der Gesellschaft, die in heissem Bemühen um „idiomatische" Aussprache in einer oder ein paar Fremdsprachen ringen, durchaus „reinen Pariser Akzent" oder bezw. und Londoner Englisch annehmen wollen, gegebenenfalls grosse Töne über französische oder englische Phonetik verlauten lassen und dabei ihr Deutsch in so traurigem Redefluss verzapfen, dass es einen armen Hund jammern könnte. Das sei den Studenten schon gesagt, wie es ihnen neuerdings in einer wenig beachteten, aber gleichwohl sehr beachtenswerten und von den Zuhörern mit zustimmender Heiterkeit belohnten Rede eines Abgeordneten im preussischen Landtage[1]) gesagt worden ist!

---

[1]) Dr. Beumler, Sitzung vom 10. April 1907.

Nur eines von den vielen Problemen, die das Tagebuch aus Eldorado berührt und die hier nicht alle besonders erörtert werden können, verlangt noch eine kurze Erwähnung: die Förderklassen, die man einrichtet, „um den mittelmässig und schlecht Begabten unter die Arme zu greifen“ und die Sonderschulen für die Befähigten, „um intelligente Schüler nicht durch Schwache in ihrer Entwicklung zu hemmen“ — ein Problem, das in seinem ersten Teile bei uns durch den Mannheimer Stadtschulrat Dr. Sickinger,[1]) in seinem anderen von Dr. J. Petzoldt, Oberlehrer am Spandauer Gymnasium[2]), mit psychologischen und praktischen Gründen vertreten, auch auf der Mainzer Lehrerinnenversammlung[3]) in sehr lebhafter Diskussion besprochen worden ist.[4])

Nicht mit allem, was sonst noch in dieser erdichteten Studienreise erzählt wird, kann man sich einverstanden erklären, insbesondere nicht mit dem geringschätzigen Urteil über die Phonetik in der Schule. Aber es geht ein gesunder, ruhiger Geist und eine behagliche Stimmung durch das hübsch ausgestattete, aber ohne Prätention auftretende Schriftchen.

Unsere Zeit ist so überreich an Schilderungen utopistischer Kriegsfahrten, dass man gern auch einmal ein friedliches oder doch wenigstens unblutigem Streit dienendes Thema in diesem modischen Kostüm kennen lernt — jedenfalls ein Unikum in der umfangreichen utopistischen Literatur, die sich ja von Alters her mit Vorliebe auch mit Erziehungsfragen beschäftigt, aber den

---

[1]) *Organisation grosser Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder.* Vortrag, gehalten auf dem ersten Internationalen Kongress für Schulhygiene in Nürnberg am 7. April 1904. Mannheim 1904.

[2]) *Einführung in die Philosophie,* Leipzig 1904, S. 234 f. — *Sonderschulen für hervorragend Befähigte,* Leipzig, Teubner 1905.

[3]) *Zeitschrift* VI, 334.

[4]) Gefahren des Sonderklassensystems sah man dort in erster Linie in der Zentralisation, die dass Mannheimer System voraussetzt: „Es wird dadurch der persönliche, individuelle Charakter der einzelnen Schule zerstört, und der Lehrer in der Ausprägung seiner Persönlichkeit im Unterricht gehemmt. Eine weitere Gefahr liegt in dem häufigen Klassenwechsel der Kinder und dem damit verbundenen Herausgerissenwerden aus dem Kameradenkreis und der gewohnten Umgebung. Eine dritte schliesslich in der Einschätzung der Kinder nach rein intellektualistischen Massstäben.“ Auch die Gefahr wurde noch betont, dass „die Sonderung nach Schulleistungen zugleich eine Sonderung nach sozialen Lebensverhältnissen darstellen und damit antisozial wirken könnte“ (Ausführungen der Korreferentin Frl. Wendling, Leiterin einer städtischen Mädchenschule in Mühlhausen).

Sprachunterricht, die Sprachenfrage nur selten, und auch dann nur vorübergehend[1]) berührt hat.

Schrag's kleines Buch ist diesen grossen Utopien nur in der Form entfernt verwandt, aber eben deshalb auch ein Zeichen der Zeit, die — wie es immer war, wenn der „Gesellschaftskörper" durch überraschende Fortschritte oder starke Gegensätze seiner Entwicklung in besondere Erregung und Spannung versetzt wurde — „Utopien" erzeugte. Diese Utopien aber haben immer ihren weniger allgemein literarischen, als beschränkt praktischen Wert, indem sie „Weisungen und Warnungen in kritischen Augenblicken sein wollen, drohende Gefahren eindrucksvoll veranschaulichen, um sie rechtzeitig abzuwenden".[2])

Königsberg. Gustav Thurau.

---

[1]) Die phantastischen Reiseromane, nahe Verwandte der eigentlichen Utopien, bieten zuweilen etwas abliegende Einzelheiten solcher Art. So weiss Cyrano de Bergerac, der wissenschaftlich-satyrische Phantast in der Umgebung der französischen Klassiker, zu erzählen, wie die Sprache der Mondbewohner beschaffen ist, die nur aus musikalischen Tönen besteht, er hört auf der Sonne auch die Ursprache reden; Voltaire in seiner Sternenfabel von *Micromégas* beschreibt die Donnerstimme der Siriusbewohner und des Saturniers, die erst durch ein wunderbares Instrument menschlich erträglich gemacht wird. Der Phonograph spielt neuerdings auch hier eine beliebte Rolle: in Villiers de l'Isle-Adam's überseeischem Elektrikerroman von der *Eve future* und, zusammen mit dem Kinematographen, in Anatole France's soziologischer Träumerei *Sur la pierre blanche: . . . la typographie tend à disparaître. Elle sera remplacée par la phonographie. Déjà les poètes et les romanciers s'éditent phonographiquement. Et l'on a imaginé pour la publication des pièces de théâtre une combinaison très ingénieuse du phono et du cinémato qui réproduit tout ensemble le jeu et la voix des auteurs.* Für das Jahr 1960 beschrieb schon 1903 eine *Histoire de France tintamaresque de 1887 à — la fin du monde* (*Gervais Martial, Œuvres complètes de Touchatout, Préface de Clovis Hugues.* Paris, Libr. Charles 1903) die Herrschaft des Esperanto, für 1977 das Journal der Zukunft, einen Mechanismus, der aus vier Elementen, Telegraph, Schreibmaschine, Farbenphotographie und Telephon kombiniert ist und von einer Zentrale den Abonnenten mitgeteilt wird: *„Téléphotocalligraphophone" — (on peut respirer dans le milieu du mot, si l'on est fatigué).*

Vielleicht unternimmt es ein Sammler literarischer Kuriositäten einmal, aus den zahlreichen Utopien das herauszuschälen, was im Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens dabei gefabelt worden ist. Vieles ist ja keineswegs wertlos, nichts so ganz haltlos gewesen, dass es nicht — wie beispielsweise mancherlei aus Campanella's Staatsroman vom *Civitas solis* — irgendwie für die Wirklichkeit Wert besässe oder tatsächlich schon in der Praxis irgendwie ausgeführt wäre.

[2]) Vgl. Heinrich v. Mohl, *Die Geschichte u. Literatur der Staats-*

Ein Aufenthalt als *assistant étranger* in Paris.

Wenn ich auf mein letztes Lebensjahr zurückblicke, so schwebt es mir vor als ein Jahr voll schattenlosen Glanzes. Ich habe dieses Jahr in Frankreich zugebracht. Es ist für einen jugendlichen Geist immer ein grosses und reines Glück, seine Nahrung eine Zeit hindurch aus einem ausländischen Boden saugen zu dürfen. Hier aber waren die Umstände besonders glücklich. Ich hatte von der neuen Einrichtung des Austausches zwischen deutschen und französischen Kandidaten Gebrauch gemacht und das sogenannte Probejahr als *assistant étranger* an einem Pariser Lyceum — Lycée Michelet in Vanves — abgeleistet.

Ueber die Behandlung der ausländischen Kandidaten in Frankreich sind bisweilen private und auch öffentliche Klagen laut geworden. Um so lieber ergreife ich die von der Redaktion dieser *Zeitschrift*[1]) mir freundlichst angebotene Gelegenheit, um zu versichern, dass ich während meines ganzen Aufenthaltes in Frankreich stets die allerliebenswürdigste, taktvollste und entgegenkommendste Behandlung erfahren habe. Nicht ein einziges Mal konnte ich zu einer wirklich ernsten Klage Anlass finden.

Ich glaube nach allem, was ich gehört habe, dass die meisten französischen Unterrichtsanstalten sich bemühen, ihren ausländischen Gästen das Leben so behaglich wie möglich zu gestalten. Es ist aber richtig, dass die französischen und die deutschen Begriffe von Behaglichkeit sehr verschieden von einander sind. Der Kandidat, der in dem französischen Lyceum die Bequemlichkeit des deutschen häuslichen Lebens wiederzufinden hoffte, würde daher fehlgehen. Es ist charakteristisch, dass der französischen Sprache ein Wort für „Gemütlichkeit" fehlt, und dass „Gemütlichkeit" in Frankreich für eine spezifisch deutsche Eigenart gilt.

Ich gestehe gern, dass ich etwas erstaunt war, als ich des Abends bei meiner Ankunft in das *réfectoire* der *maîtres* und *répétiteurs* eintrat. Ein grosser kahler Raum, ölfarben gestrichene

---

wissenschaften, 1855, Bd. I. Man findet dort auch eine Zusammenstellung und Besprechung der älteren „Staatsromane" und Utopien. Neuerdings hat die umfangreiche Produktion dieser eigenartigen Literaturgattung mehrfach zu Arbeiten darüber angeregt. Man vergleiche Julius Reiner, *Berühmte Utopisten und ihr Staatsideal*, Jena 1906 (Plato, Morus, Campanella, Cabet). — K. Zeiss, *Die Staatsidee Campanella's, mit einer Einleitung über die politische Literatur von der Renaissance bis Campanella*, Leipzig. Dissertation 1896. — Andreas Voigt, *Die sozialen Utopien*, Fünf Vorträge, Leipzig, Göschen 1906 (von Plato's „Staat" bis zu Mackay's Anarchisten). — Léon Blum, *Anatole France als Sozialist* in *Die Gesellschaft*, 1906, Band II.

[1]) Vgl. *Zeitschrift* VI, 37 ff. und 155 f. — *Le Siècle*, 28. Janv. 1906.

Wände, ein paar billige Bilder, ein eisernes Oefchen mit einem Kohlenkasten, grobe Stühle, ein völlig unbedeckter Wachstuchtisch, kurzum: eine Art von Unteroffizierskantine. Dazu fiel mein Blick sofort auf den dienstbaren Geist, *Monsieur François,* ein altes Original aus Südfrankreich, das ich nie anders als in Hemdsärmeln, mit kurzer Pfeife, von fragwürdiger Sauberkeit und nur Sonnabends rasiert gesehen habe. Auch dass Geschirr, aus dem wir assen, war mehr praktisch als schön. Ich denke immer noch mit leisem Kummer an die unvermeidlichen *bols* zurück, in die der Kaffee aus einer Terrine geschöpft wurde oder an die plumpen Wassergläser, aus denen an Festtagen edler alter Bordeaux, ja sogar Sekt getrunken wurde.

Trotzdem bin ich stets gerne im *réfectoire* gewesen. Ja ich gestehe, dass mir die Kahlheit des Raumes und die übergrosse Einfachheit immer nur dann bemerkbar war, wenn ich alleine ass. Im Kreise der Kameraden war das alles bald vergessen. Das macht: es waren keine Unteroffiziere, die in der scheinbaren Unteroffizierskantine sassen; sondern es waren akademisch hochgebildete, feine und liebenswürdige Herren, die durch ihr heiteres Temperament und ihre vornehme Ungezwungenheit dem räumlichen Milieu so sehr ihren Stempel verliehen, dass man auf das ästhetisch Unbeholfene unserer Einrichtung kaum noch achtete. Auch möchte ich nicht unterlassen zu bemerken, dass die Speisen die uns gereicht wurden, immer von vorzüglicher Qualität und sorgfältig zubereitet waren.

Dem Wesen unseres *réfectoire* ganz ähnlich war das Leben in dem sogenannten *cercle,* dem Lese-, Spiel- und Restaurationsraume für die höheren Beamten des Lyceums. Ungemütliche Marmortische, braun angestrichene Holzbänke, eine verräucherte Decke und geflickte Tapeten auf der einen Seite. Auf der andern Seite eine vorzügliche Auswahl der besten Zeitschriften, eine bewunderungswürdige Bibliothek, ausgezeichnete Getränke und vor allem ein geistig angeregter, heiterer und durchaus standesgemässer Ton bei den Besuchern des *cercle.*

Endlich mein Zimmer. Auch da war ich zunächst etwas enttäuscht. Man hatte mir von einem „gut möblierten Zimmer“ gesprochen, und so erwartete meine Phantasie zum Mindesten einen Teppich, ein Sofa, ein paar Bilder und einen Schreibtisch. Nichts von alledem. Es war ein grosser kahler Raum mit einem Kasernenbett und dem allernotwendigsten Mobiliar. Erst allmählich gelang es meinen und meiner Kollegen vereinten Kräften, mit Hülfe von Ansichtskarten und ausgeschnittenen Illustrationen wenigstens eine Art von „Studentenbude“ herzustellen. Trotzdem hatte ich auch hier kaum zu klagen. Denn alles, was ich wirklich notwen-

dig brauchte, wurde stets mit der grössten Freundlichkeit und Bereitwilligkeit für mich angeschafft. Auch hatte mein Zimmer eine wundervolle Aussicht, eine gesunde Lage, gute Lüftung und im Winter reichliche Heizung.

Es bleibt trotz alledem wahr, dass die Räume der französischen Lyceen zuweilen ein wenig unbehaglich sind. Vielleicht hat dieser oder jener meiner Herren Kollegen daran Anstoss genommen. Ich glaube nicht, dass man der französischen Unterrichtsverwaltung daraus einen schweren Vorwurf machen kann. Wir dürfen nicht vergessen, dass der Sinn für häusliche Behaglichkeit bei der germanischen Rasse unendlich viel feiner und intensiver ausgebildet ist, als bei der romanischen. Vor allem aber bringt es das Wesen des Internates mit sich, dass bei seiner Einrichtung nur zu leicht ein unangebrachter Kasernenstil Platz greift. Rücksichten auf den bureaukratischen Teil der Verwaltung spielen dabei eine Rolle.

Die Unbehaglichkeit der Lyceumsräume war das Einzige, was etwa in unserer Anstalt missfallen konnte. Die Beziehungen des *proviseur* und der übrigen Verwaltung zu meinem englischen Kollegen und mir waren die denkbar herzlichsten und freundlichsten. Zumal der *proviseur* des Lyceums hat in der allerliebenswürdigsten und entgegenkommendsten Weise mir jederzeit jede Bitte erfüllt und mich immer wieder gebeten, es ihn sofort wissen zu lassen, falls ich irgend etwas wünschte. Besonders möchte ich auch das betonen, dass ich die völlige Freiheit in der Gestaltung meines Unterrichts und das Freisein von jeder lästigen Beaufsichtigung stets auf das Angenehmste empfinden konnte. Ein kurzer wöchentlicher Rapport und gelegentliche Besprechungen bildeten die ganze dienstliche Beziehung des Assistenten zum *proviseur*.

Der Verkehr der Assistenten mit dem Lehrerkollegium war in unserm grossen Lyzeum zwar ein freundlicher und rücksichtsvoller, aber doch ein sehr lockerer. Ich glaube, dass der Assistent in dieser Beziehung keine gar zu grossen Anforderungen stellen darf. Der Familienverkehr ist unter den französischen Gymnasialprofessoren selbst ebensowenig rege wie der Verkehr der Professoren mit den Assistenten. Man würde also fehlgehen, wenn man sich auf eine Einführung in die Oberlehrerfamilien gefasst machte. Ich habe nur mit den Lehrern des Deutschen, mit einem englischen Lehrer, mit dem protestantischen Pfarrer und dem katholischen Abbé intimeren Verkehr pflegen können und zwar auch hier nur so, dass ich meist den Herrn des Hauses, dagegen nur selten die Familie selbst zu sehen Gelegenheit hatte. Der wenig intime Charakter in dem Familienverkehr zwischen den Professoren des Lyceums mochte zum Teil mit der Grösse der Anstalt zusammen-

hängen. Vielleicht sind auch die ungünstigen pekuniären Verhältnisse daran schuld; vielleicht auch das an den französischen Unterrichtsanstalten übliche Konferenzensystem, das die Professoren nur selten und nur gruppenweise zusammenführt. Der wesentlichste Grund liegt aber tiefer und hängt mit der französischen Volkssitte zusammen. Der gesamte französische Familienverkehr trägt, zumal im katholischen Frankreich, einen äusserlich viel eingeschränkteren und abgeschlosseneren und einen innerlich viel loseren Charakter als bei uns in Deutschland. Für den Fremden ist daher auch hier Vorsicht im Urteil nötig. Die gesellschaftlichen Verhältnisse unseres Vaterlandes lassen sich zwar annäherungsweise, aber keineswegs absolut mit denen Frankreichs vergleichen, und der deutsche Assistent wird diesen Umständen Rechnung tragen müssen.

Im übrigen habe ich stets das allerfreundlichste Entgegenkommen gefunden, wenn ich etwa wünschte, dem Unterricht eines Lehrers beizuwohnen oder sachliche Fragen irgend einer Art hatte. Sehr wertvoll waren mir auch die Unterhaltungen mit den deutschen Lehrern über das Ineinandergreifen ihres Unterrichts und meiner Konversationsstunden.

Viel mehr als mit den Oberlehrern kommt der Assistent mit den *répétiteurs* in Berührung. Aus ihrer Hand empfängt er die zur Konversation bestimmten Schüler; sie sind sein nächster Beirat in disziplinaren Angelegenheiten; mit ihnen kommt er täglich im *réfectoire* zusammen; und sie bildeten in unserem Lyceum den dauerhaftesten Bestand des *cercle.* Ich habe immer eine helle Freude an den harmlosen, gemütlichen, ernsten und lustigen Unterhaltungen mit diesen Herren gehabt, und ich kann auch durchaus nicht zugeben, dass ihr geistiges Niveau ein besonders geringes sei. Wie manche treffende Bemerkung über diese und jene Tagesfrage, über geschichtliche, naturwissenschaftliche und juristische Dinge, wie manche lustige Anekdote und was für wertvolle Winke für die Behandlung der Schüler und sonstige Lyceumsfragen habe ich nicht von ihnen gehört. Es ist natürlich klar, dass man bei Männern, die lediglich zur Ueberwachung der Schüler angestellt sind, nicht den bestimmten 'fachwissenschaftlichen Horizont erwarten kann, den man durch ein langes und angestrengtes Universitätsstudium erwirbt; dafür haben die Herren *répétiteurs* in vieler Hinsicht aber mehr Mutterwitz, und ihr dilettantisches Interesse für tausend verschiedene Dinge ist oft in der Unterhaltung viel liebenswürdiger und anmutiger, als das schwere Geschütz des lehrhaften Professorentums.

Endlich, die Herren *surveillants.* Sie sind die gegebenen Kameraden des Assistenten im allerengsten und herzlichsten Sinne. Wenigstens war es in unserem Lyceum so. Wir wohnten Zimmer

an Zimmer und beherrschten eine ganze — natürlich die alleroberste — Etage. Wir hatten dasselbe Alter und dieselbe Bildung. Wir assen an einem Tische, spielten zusammen, lasen zusammen, besuchten gemeinsam das Theater, gemeinsam die Vorlesungen, machten gemeinsam Ausflüge und gemeinsam Dummheiten. Wenn es müssige Stunden gab: ein *surveillant* war immer bereit, die Langeweile vertreiben zu helfen. Fast täglich hatte ich auf meinem Zimmer Besuch von ihnen, oder aber machte bei ihnen Besuche. Und zahllose ernste und heitere, politische, wissenschaftliche und gesellschaftliche Dinge wurden dann besprochen. Hier habe ich die allerintimsten Bande mit dem französischen Gemüts- und Geistesleben schliessen können. Und ich betrachte diesen Verkehr mit meinen Altersgenossen als das Allerwertvollste, was ich durch meine Stellung als *assistant étranger* erhalten konnte, als ein grosses und bedeutendes Glück, welches dem Fremden im Auslande nur ganz selten zuteil werden kann.

Diejenigen, denen das eigentliche Assistententum des Assistenten gehört, sind die Schüler. Auch an ihnen habe ich im ganzen viel mehr Freude als Plage gehabt. Fanden die Konversationsstunden doch meistens in den beiden grossen Pausen statt, wo gelacht und gespielt, aber nicht gar zu ernstlich gearbeitet werden soll. So waren die Schüler im grossen und ganzen gern bei der Sache und gaben sich Mühe, auch ihrerseits zur Heiterkeit und zum Fluss der Unterhaltung beizutragen. Ihre sachlichen Leistungen waren freilich nicht sehr gross. Der geringe Umfang ihres Wortschatzes, vor allem aber die Unkenntnis der deutschen Grammatik hinderten sie auf Schritt und Tritt. Der wirkliche Erfolg, den die direkte Unterrichtsmethode zu verzeichnen hat, die grössere Lebhaftigkeit und der grössere Mut der Schüler zum Sprechen, wird durch Unkenntnis der Grammatik wieder aufgehoben. Für die Frage nach dem Warum der spezifisch deutschen Wendungen hatten meine kleinen Freunde nur selten ein Verständnis. Gerade die komplizierte deutsche Formenlehre und Syntax verlangt aber ein solides grammatisches Fundament. Anders liegt der Fall vielleicht im Englischen. Wenigstens will mein englischer Kollege mit seinen nach direkter Methode unterrichteten Schülern ungleich günstigere Erfahrungen gemacht haben.

Die bei dem Konversationsunterricht anzuwendende Methode und ihre mannigfachen Abwandelungen sind in dem offiziellen Rundschreiben für die ausländischen Assistenten so eingehend und vorzüglich besprochen, dass ich mir hier einen besonderen Bericht über die von mir angewandten Verfahrungsweisen ersparen darf. Ich möchte nur erwähnen, dass es mir nicht immer leicht gefallen ist, die Unterhaltung jederzeit natürlich aus der Situation heraus-

wachsen zu lassen, andererseits Stoff und Art der Unterhaltung jedesmal zu wechseln, doch aber an früher Besprochenes anzuknüpfen. Auch habe ich bei manchen, und zwar gerade bei älteren Schülern Mühe gehabt, sie zu ungezwungenem Selbstreden zu bewegen.

Ausser den Konversationsübungen hatte der *proviseur* unseres Lyceums deutsche Lektürestunden arrangiert. Dieselben haben sich im grossen und ganzen bewährt. Eine Anzahl gleichalteriger Schüler wurde zu bestimmter Stunde in einer Klasse versammelt, und ich hatte dann die Aufgabe, ihnen deutsch vorzulesen. Der Vorteil dieser Uebungen liegt auf der Hand. Die Schüler haben hier eine vortreffliche Gelegenheit, ihr Ohr zu bilden. Andererseits ist freilich der Nachteil auch nicht zu verkennen, dass die von den Schülern verlangte Aufgabe sehr schwer ist. Sie sind nur dann, und auch dann nicht immer, imstande, das Schriftdeutsch durch das Gehör zu verstehen, wenn sie ihre Aufmerksamkeit gewaltsam konzentrieren. Sobald die Konzentration einen Augenblick nachlässt, verlieren sie den Faden und geben es auf, dem Gange der Erzählung zu folgen. Um gar zu grosse Aufmerksamkeitsfehler zu vermeiden, habe ich häufig durch Zwischenfragen die Schüler zu unterstützen und zu kontrollieren gesucht. Auch habe ich schwierigere Texte nicht einfach gelesen, sondern in eine leichtere und dem Vokabularium der Schüler angemessenere Sprache umgesetzt.

Blicke ich auf die Zeit meiner Tätigkeit als ausländischer Assistent zurück, so kann ich mein Urteil nur in einen Ausdruck des Dankes für die mir auf Schritt und Tritt zuteil gewordene Freundlichkeit und Rücksicht zusammenfassen. Ich wünschte, dass alle meine Herren Kollegen eine so angenehme Erinnerung von ihrem Aufenthalte an französischen Gymnasien mitnähmen.

Königsberg. Günther Jacoby.

Nach fünf Jahren.

> Deutsche und auch österreichische Reformanhänger . . . . verfehlen nicht, bereits auf das musterhafte Vorgehen Frankreichs hinzuweisen. Wir bitten, dem gegenüber fest im Auge behalten zu wollen, dass das französische Ministerium sich zu dem neuen Lehrplan unter der irrigen Voraussetzung entschlossen hat, dass auf Deutschlands Schulen die Naturmethoden wirkliche Erfolge aufzuweisen hätten, und in der Besorgnis, auf diesem Wege überholt zu werden. Die Aufklärung und Enttäuschung wird nicht lange ausbleiben.
>
> Koschwitz, *Zschr.* I, 405. August 1902.

Seit den reformerischen Erlassen und Lehrplänen, die das französische Kultusministerium für den neusprachlichen Unterricht im Jahre 1902 bekannt gab, hat die Kritik dieser Programme seitens

der französischen Lehrer ganz allmählich im Sinne immer deutlicherer Ablehnung Stellung genommen. In auffälliger Weise mehren sich jetzt die Stimmen, die der Enttäuschung Ausdruck geben und die Einzelheiten der direkten Methode, ihr Verhältnis zur *traduction* und *version*, die Ausschaltung der Muttersprache, die Vernachlässigung der Grammatik und der *gymnastique intellectuelle* oder *culture littéraire* bedauern und anklagen. Der in der deutschen Lehrerwelt im Laufe der letzten Jahre eingetretene Umschwung der Meinungen, den wohl auch die grössten Optimisten unter unseren Reformern nicht als einen ihnen günstigen werden ausgeben wollen, hat zweifellos mitgewirkt; die *Revue de l'Enseignement des Langues vivantes*, die mit möglichster Unparteilichkeit die Meinungen für und wider die *Méthode directe* in ihren Blättern sammelte, hat auch die Programmaufsätze unserer *Zeitschrift*, bald billigend, bald widersprechend registriert — und uns dadurch den Versuch nahegelegt, unsererseits aus ihren jüngsten Aeusserungen und aus den Tatschen der Gegenwart ein kleines Stimmungsbild[1]) zusammenzustellen, das der Lage entspricht, die sich fünf Jahre nach jenen bedeutsamen Erlassen unter der offiziellen Herrschaft der direkten Methode ergeben hat. Von vornherein sei hervorgehoben, dass die Einführung der direkten Methode einen grossen Vorteil für die französischen Schulen hatte: Sie gab dem neusprachlichen Unterricht, der bis dahin eine sehr untergeordnete und sehr unordentliche Rolle dort gespielt hatte, erst Bedeutung, Interesse, Halt, System — dieser Vorteil ist also ein organisatorischer und wäre durch jede andere Methode ebenfalls erreicht worden.

Ueber die Verhältnisse, auf und aus denen die französische Reform erwachsen ist, hat einer von den Männern, die an der Ausarbeitung des neuen Lehrplans selbst mitgewirkt haben, Ch. Sigwalt, Professeur d'allemand am Lycée Michelet in Vanves bei Paris und an der Ecole normale supérieure d'enseignement primaire in St. Cloud, eine lehrreiche Uebersicht gegeben in einer Reihe von Aufsätzen, Vorträgen, Vorreden u. dgl., die einen Zeitraum von zwanzig Jahren umfassen und den jungen Lehrern nützliche Dokumente für das Studium der Geschichte des neusprachlichen Unterrichts in Frankreich liefern sollen. In seinem Buche *De l'Enseignement des Langues vivantes — Idées d'un vieux professeur dédiées aux jeunes* sind auch die Teile, die sonst oft nur als Zusätze eine Nebenrolle in Büchern spielen, die *Préface* und die Anmerkungen, besonders interessant, weil man durch sie für den Inhalt der zeitlich sehr verschieden datierten Aufsätze die gegenwärtige, alles zusammenhaltende Perspektive gewinnt. Die wichtigsten Kapitel scheinen mir: *De la méthode ma-*

---

[1]) Vgl. auch *Zeitschrift* VI, 300 ff.

ternelle ou nouvelle, La vraie réforme nécessaire (p. 26 f.), *Autour du Congrès international de l'Enseignement des langues vivantes* (p. 126 f.), die *Critique* (p. 198) und ihre *Réponse, le But et les Méthodes de l'Enseignement des langues étrangères* (p. 205) und der *Rapport sur le projet de réforme de l'Enseignement des langues vivantes* (p. 234 ff.). Methode und Geschichte des neusprachlichen Unterrichts in Frankreich erscheinen hier in scharfer, durch Tatsachen und Meinungen unparteiisch geschaffener Beleuchtung. Sigwalt ist ein „Reformer", aber keiner, der auf das Programm des französischen Ministeriums oder das *Quousquetandem* eingeschworen ist; er fordert *Tolérance*, eine *méthode éclectique*, etwas also, was bei uns heute „Vermittelung" heisst, aber den „Grammatisten" näher steht als der Parliermethode. Auf Seite VI der *Préface* liest man u. a.:

Qui donc, ... voudrait aujourd'hui rayer la méthode directe de son enseignement?

Personne n'aurait cette cruauté; pour ma part, j'ai toujours demandé qu'on ne rayât aucune méthode de mon enseignement, à commencer par la mienne.

Au nom de quelle certitude peut-on imposer une méthode à l'exclusion des autres? A-t-on comparé les résultats obtenus par les diverses méthodes dans des conditions identiques? A-t-on seulement, sans procéder comparativement, expérimenté la méthode directe dans un seul des établissements où l'on projetait de l'imposer? On s'est lancé dans l'inconnu sur une simple affirmation dénuée de preuves.

C'est, il est vrai, l'affirmation d'un ministre; mais l'autorité du grand-maître de l'Université, suffisante assurément pour imposer une méthode, ne suffit pas pour la rendre bonne, si par hasard elle ne l'est pas. On ne décrète pas que telle méthode est la plus rapide et la plus sûre. C'est là un point de doctrine; il s'agit de savoir où est la vérité; on ne peut la trouver qu'auprès de ceux qui passent leur vie à la chercher; s'ils ne l'ont pas découverte et s'ils ne peuvent pas s'accorder sur une solution définitive, il faut se contenter de l'hypothèse provisoire sur laquelle ils sont d'accord. Recueillez leurs suffrages, en France, en Allemagne, en Angleterre, en Amérique: vous apprendrez que, pour l'immense majorité des professeurs, la méthode la plus rapide et la plus sûre est la méthode *éclectique*; que chaque maître doit se composer sa méthode lui-même, en combinant les différents systèmes dans des proportions variables, afin d'en adapter les procédés au but à atteindre, à son propre tempérament et aux exigences de son auditoire.

Interessant ist es zu beobachten, wie der Streit der Parteien in Frankreich mit denselben Waffen und denselben Kunstgriffen geführt wurde wie bei uns, sachlich und z. T. auch anders: *delwajal* — wie Sigwalt mit M. P. P. ironisierender Lautschrift verrät (p. 146):

La tactique des chefs de la méthode directe a consisté, durant toute la campagne pédagogique, qu'ils ont fort habilement menée, à combattre, sous le nom de méthode grammaticale, un adversaire fictif, une sorte d'avocat du diable, auquel ils prêtaient une aversion insurmontable

pour l'enseignement pratique réclamé par tous les hommes de bon sens, un attachement sénile à des procédés pédantesques et doctement ennuyeux. Ils n'ont jamais discuté la méthode éclectique; ils n'ont jamais examiné la méthode inductive indirecte; ils n'ont jamais réfuté les objections les plus fortes que soulève, sinon le principe de leur méthode idéale, du moins son application dans les conditions réelles où nous sommes placés.

Die französischen Lehrer der Fremdsprachen haben sich mit Eifer der direkten Methode angenommen, aber teils schlechte Erfolge gehabt, teils zu Hilfsmitteln gegriffen oder greifen müssen, die in diese Methode nicht gehörten. Sigwalt sagt:

Je résumerai mes impressions en déclarant qu'aujourd'hui, avec cinq heures de classe par semaine, les résultats que j'obtiens me paraissent inférieurs à ceux que j'obtenais avant la réforme. J'attribue cette infériorité aux défauts de la méthode directe, et je les résumerai à leur tour en disant: mes élèves réfléchissent moins.

Frau Grammatica, die man vor die Tür gesetzt hatte, ist wieder — wenigstens ins Vorzimmer gelassen worden. In einer Anmerkung S.'s heisst es:

La grammaire est rentrée en grâce auprès des partisans actuels de la méthode maternelle, devenue la méthode directe; et ils veulent, avec raison, qu'elle soit enseignée inductivement. Mais comme ils sont esclaves des mots, ils ne voient pas que l'induction ne peut s'appliquer avec fruit qu'à la syntaxe, et qu'elle est une complication absurde quand on l'applique aux formes *concrètes* de la conjugaison et de la déclinaison, si faciles à enseigner par des paradigmes. Les élèves s'y perdent. C'est à peu près comme si en arithmétique on leur enseignait la multiplication à force de problèmes pour leur épargner les *abstractions* de la table de Pythagore.

Den Schluss von Sigwalt's Buch bildet eine Anzahl von Leitsätzen, die ganz klar das Fiasko der direkten Methode aussprechen, aber dem Ministerium eine goldene Brücke zum Rückzug bauen, indem sie dem Reformprogramm den Namen seiner Methode lassen, aber Elemente, „Verbesserungen" einfügen, die mit den im ersten Reformeifer vertretenen Grundsätzen einst unvereinbar schienen. Man höre:

L'expérience des nouveaux programmes a démontré, après trois années d'application, que la méthode directe *exclusive* ne convient pas à l'enseignement scolaire, et qu'en sacrifiant les résultats éducatifs de la traduction on n'atteint ni plus vite, ni plus sûrement la possession effective des langues;

il est constant que les maîtres les plus experts dans la pratique dela méthode directe n'hésitent pas à tempérer, dans l'intérêt de leurs élèves, la rigueur des programmes et à faire un usage systématique de la traduction;

la version est aujourd'hui reconnue nécessaire et formellement recommandée par les inspecteurs généraux eux-mêmes;

par cette concession, les auteurs de nos programmes, loin de porter atteinte à la méthode directe, n'ont en vue que de la consolider en élargissant ses bases;

en effet le principe de la méthode directe doit rester inviolable; mais ses applications sont de la compétence du corps enseignant.

Charakteristisch in gleichem Sinne für die gegenwärtigen Verhältnisse, die dringend eine Klärung verlangen, ist auch ein kleiner Aufsatz im Aprilheft 1907 der *Revue de l'Enseignement des Langues vivantes* (p. 58 s.). Die Redaktion begleitet ihn mit einer für die Verhältnisse scharf bezeichnenden Anmerkung:

Notre collègue, M. Schmitt nous a adressé cet article avec les lignes suivantes:

Mon cher Collègue,

»Vous avez sans doute vu dans le *Bulletin de la Société des Professeurs de Langues vivantes*, que j'ai signalé les résultats obtenus par la méthode officielle dans le 1er cycle. Ce faisant, je me suis déclaré prêt à en fournir les preuves et, au besoin, les raisons. Mon intention était de montrer par où pêchait la Méthode directe, telle que nous l'entendons et la pratiquons. Je me proposais de le faire dans le *Bulletin*; on m'a refusé d'insérer ce premier article.

C'est pourquoi je m'adresse à vous et vous prie de lui accorder l'hospitalité dans votre *Revue*.«

Nous n'avons pas hésité une minute à donner satisfaction à M. Schmitt. Nous l'avons dit et répété: la *Revue* est une tribune libre où chacun peut exprimer ses idées et ses opinions; elle est ouverte à tous.

Aus dem Aufsatz selbst, der einen verständigen grammatischen Unterricht in der Muttersprache verlangt und den Lesebüchern mit ihren induktiven grammatischen „Injektionen" den Krieg erklärt, hebe ich ein paar für die Taktik der französischen Reformgegner bezeichnende Stellen heraus:

Je ne prétends nullement attaquer la Méthode directe — non pas que je la croie »inattaquable«, mais parce que j'ai applaudi à son avènement, ... — Dieu me garde d'incriminer la Méthode directe. Ce n'est pas sa faute, comme un de nos collègues l'a relevé avec raison. Elle ne proscrit pas la grammaire; car elle en a besoin dès la première heure, et ne peut avancer sans s'appuyer sur elle. Aussi ce collègue, qui a conservé les inoubliables traditions du primaire, ne se prive pas de grammaire. Il y revient à chaque classe, avec allégresse, pour divertir ses élèves, ce qui était inouï jusqu'ici. S'il ne l'avait déclaré publiquement, on pourrait s'en convaincre en lisant le livre qu'il a fait pour la 6e. C'est de la grammaire d'un bout à l'autre, un dédale, une forêt vierge de grammaire. Il en est de même du premier livre de l'Ecole Berlitz: c'est de l'injection grammaticale à jet continu, par tous les bouts. C'est sans doute pour suivre ces illustres exemples, que nos auteurs de *Lesebücher* ont flanqué après coup leurs lectures d'exercices grammaticaux, qui sont toujours des fourrés, quand ce ne sont pas des fours. Jamais, à l'époque de sa plus belle fécondité, l'ancienne méthode, dite grammaticale, n'a enfanté autant et de pareilles monstres. Mais malgré tous ces monstres, ces forêts, ces fourrés et ces fours, nos élèves d'aujourd'hui ne savent pas la grammaire. A quoi cela tient-il?

Diese vorsichtige Taktik, die zugleich auf die Reform schwört und die direkte Methode angreift, wird z. T. sehr geschickt gehandhabt, und man wird die direkte Methode mit solchen ihrem Gegenspiel entlehnten Mitteln so gut verkleiden, dass man mit der so entstandenen Neuschöpfung allseits zufrieden sein kann. Kurz vor der Veröffentlichung seines Buches schrieb auch Sigwalt für *L'Enseigne-*

ment secondaire, das Organ der *Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire* eine kleine Abhandlung zu den fremdsprachlichen Rezitationen (15 Déc. 1905, N° 20, p. 354 s.) im Anschluss an unsere Artikel (*Zeitschrift* IV, Heft 3/5) als Vertreter der direkten Methode, denn *les récitations font partie du bloc direct*, — aber in so feiner, die Grenzen der feindlichen Gebiete verwischenden Art, dass man über dieser Kunst den Angriff übersehen konnte:

Sans doute, la méthode directe, en nous offrant ses services, nous annonçait que, par sa propre vertu, et par le seul fait de sa substitution à l'ancienne routine, avec la simple précaution de doubler le nombre des heures de classe, elle apprendrait à tous les élèves, ou à presque tous, à penser et à parler en allemand ou en anglais; mais il est évident que les moyens accessoires de la méthode sont le corollaire nécessaire de son principe, et si désormais un plus grand nombre de jeunes Français apprennent, ce qui dès maintenant semble hors de doute, à parler les langues étrangères, fût-ce par un séjour en Allemagne ou en Angleterre, le mérite doit en revenir légitimement à la méthode directe. Ainsi, dans certain conte de Hebel, un potage aux cailloux, devenu excellent grâce à l'addition de quelques grains de sel, d'une carrotte, d'un chou et d'un bon morceau de viande, est toujours un potage aux cailloux, d'où il suit que le potage aux cailloux est le meilleur des potages.

Mehr oder weniger offen und entschieden bekennen sich auch die Gesellschaften, welche die Pflege der Fremdsprachen und die Interessen der fremdsprachlichen Professeurs vertreten, allmählich zu keineswegs streng reformerischen Grundsätzen und Praktiken.

Die *Société pour la propagation de l'étude des langues étrangères* — bemerkt Sigwalt — *a maintenu la méthode directe sur son enseigne; mais dans la pratique (et je l'en félicite), l'enseignement donné par ses professeurs a toujours été très éclectique, et nulle part on ne trouvera un choix plus abondant de textes et d'excellents corrigés de thèmes et de versions que dans son Bulletin.*

Die *Société des Professeurs de langues vivantes*, über deren Gründung (1903) nach dem Muster des deutschen Neuphilologen-Verbandes ebenfalls Sigwalt in seinem Buche berichtet, hatte in ihrem *Bulletin* N° 28, Janvier 1906 und in einem anderen, Janvier-Février, 1907, N°s 1—2, die Resultate der direkten Methode zuerst bescheiden (M. Pinloche), dann aber — *d'un optimisme triomphant* (M. Morel) — geschildert und dadurch Erwiderungen veranlasst, die als symptomatisch gelten müssen: ausser der oben bereits zitierten: *La Grammaire en langue étrangère* von Schmitt (Lycée Louis-le-Grand) in demselben Aprilheft der *Revue de l'Enseignement des Langues vivantes* einen Aufsatz von Riemer (La Rochelle), *Résultats et Impressions.* Dieser beginnt mit einem spöttischen Echo der Lobeserhebungen für die direkte Methode:

J'avais constaté, moi aussi, des »résultats« qui laissaient plutôt à désirer au point de vue grammatical. Or voici qu'on commence à en-

tonner des chants de triomphe. On nous présente des élèves de seconde, qui ont déjà »une *certaine* culture littéraire« qui savent »*bien*« leur vocabulaire, qui racontent les morceaux lus en classe »à la *grande* satisfaction« de leur professeur, — bien mieux! — »qui savent, *malgré leur peu d'attention*, des choses *qu'on ne s'attendrait pas* à trouver dans leur mémoire . . .«.

A la bonne heure! voilà des élèves qui apprennent l'allemand »sans douleur«. J'avoue en toute humilité que les miens n'en sont pas là. Bien au contraire, je constate chaque jour que les meilleurs ignorent des choses que j'aurais bien juré qu'ils savaient.

Je ne puis m'empêcher de constater cependant que, en regard du pessimisme de M. P., fondé sur des »expériences«, l'optimisme de M. M. se traduit par des adjectifs un peu vagues.

Voilà des élèves de seconde qui lisent »deux ou trois pages de Werther (édition Cotta) en cinquante minutes en expliquant une dizaine de mots nouveaux à chaque page«!

Tudieu! ce ne sont pas des prunes que cela . . . Ce n'est plus de la lecture cursive, c'est la lecture à la hussarde! *Immer drauf los!* lisez, lisez, il en restera toujours quelque chose. Mais c'est précisement ce quelque chose que l'on voudrait voir et toucher. *Das Klappern der Mühle hör' ich wohl, aber das Mehl seh' ich nicht.* . . .

Pour moi, j'admire le brio avec lequel notre jeune collègue entraîne ses élèves à l'assaut de Werther. Car il est jeune, nécessairement; cette »intrépidité de bonne opinion« n'est pas le fait d'un vieux reître qui a eu déjà plusieurs méthodes tuées sous lui.

J'admire donc, mais de loin, de très loin, car je me suis modestement tenu jusqu'à ce jour à une autre méthode, dont je retrouve la formule dans ma vieille caboche d'Alsacien:

Immer langsam voran! (bis)
Dass der Oestreicher Brotwagen nachkommen kann!

Et alors, je demande à notre jeune collègue, M. Morel: — Vos élèves écrivent-ils mieux que les miens et que ceux de M. Pinloche? Et s'ils n'écrivent pas moins mal, à quel résultat aboutira votre fantasia arabe?

— *Viel Geschrei und wenig Wolle*, je le crains.

Car, ne l'oublions pas, la pierre de touche du *savoir* de l'élève, c'est l'*écrit*. Et nous voilà revenu au »péril oral« déjà nommé.

De grâce, ne nous jetons pas, à nous-mêmes, de la poudre aux yeux. La vivacité naturelle de nos élèves peut nous tromper le plus agréablement du monde, notre bienveillante complicité aidant, sur la solidité et le bon aloi de leur savoir.

L'exercice écrit est le seul moyen d'assimilation véritablement efficace, le seul moyen de contrôle sérieux, le seul qui *accule* l'élève à la précision.

J'estime donc qu'autant il était necessaire, avec l'ancienne méthode, de réagir par les exercices oraux contre l'abus de l'écriture, autant il est indispensable, avec la méthode essentiellement orale d'aujourd'hui, de réagir par des exercices écrits bien compris contre la fâcheuse tendance au bavardage superficiel que la méthode directe semble encourager dans une certaine mesure. J'en suis tellement convaincu, pour ma part, que j'ai à peu près supprimé, sauf dans la première période, les compositions orales, estimant que les exercices oraux ont aujourd'hui une place plus que suffisante dans notre enseignement, et que les compositions, étant donnée surtout leur rareté, doivent être avant tout des enquêtes portant sur des

faits précis, une sorte d'examen de conscience grammaticale aussi utile aux élèves qu'indispensable au maître qui veut savoir exactement où il en est.

Der Verfasser verficht dann schriftliche Uebungen im Anschluss an einen bekannten Text, ein *exercice de reproduction.*

Ganz offen für die *méthode indirecte* tritt ein anderer Aufsatz der *Revue de l'Enseignement des Langues vivantes* (Juin 1907) ein: *Contre la Méthode directe* (von Gust. Roy, Prof. d'allemand et d'espagnol au collège de Saint-Girons). Entgegen der direkten Methode, die eine durch keine andere Sprache, auch ohne Hilfe der Muttersprache, vermittelte Erlernung einer Fremdsprache für das beste hält, sucht er psychologisch und aus seiner praktischen Erfahrung nachzuweisen, dass vielmehr der feste Halt an einer bekannten Sprache oder besser noch an mehreren bekannten Sprachen die Erwerbung einer neuen erleichtert:

Cet appui est indispensable. Si on le diminue, la faculté d'acquisition d'une nouvelle langue diminue; si on l'augmente, la faculté d'acquisition d'une nouvelle langue augmente. Pourquoi les élèves du Midi sont-ils si aptes à apprendre l'espagnol et l'italien? Parce qu'ils peuvent s'appuyer sur trois langues, le patois, le latin et le français. Pourquoi les élèves du nord apprennent-ils l'espagnol et l'italien moins facilement? Parce qu'ils ne peuvent s'appuyer que sur deux langues, le latin et le français. Pourquoi les élèves français apprennent-ils l'anglais moins facilement que les langues néo-latines? Parce qu'ils ne s'appuient guère que sur le français. Pourquoi apprennent-ils l'allemand moins facilement que l'anglais? Parce que l'appui prêté par le français est plus faible. Pourquoi auraient-ils tant de difficultés à apprendre le chinois? . . . Et alors, que penser de la méthode directe, qui consiste essentiellement à supprimer toute langue intermédiaire entre les choses et la langue étudiée? Elle est ruinée complètement. — Mais pourtant, voici de graves objections. — J'y répondrai tout à l'heure; n'anticipons pas. Elle est plaisante la prétention qu'ont les partisans de la méthode directe, non seulement d'aller du connu à l'inconnu, mais d'être les seuls à suivre cette voie. Ils ressemblent à un homme qui, voulant étudier une variété de roses, en planterait une bouture dans un enclos et s'enfermerait auprès de cette nouvelle Picciola, en s'écriant: »C'est cette rose elle-même, elle seule, qui va me dire ce qu'elle est. Je me réfugie et me confine en ce lieu pour oublier autant que possible qu'il existe d'autres roses, d'autres fleurs, d'autres plantes, car le meilleur moyen d'étudier un végétal, c'est d'ignorer la botanique.« Ils ont bien raison, ils vont du connu dans l'inconnu et sont les seuls à agir de la sorte. Il faut s'appuyer autant que possible sur le plus grand nombre possible de langues. Il faut, en somme, tourner le dos à la méthode directe, qui repose sur une psychologie de surface.

Die Ausschaltung der Muttersprache bei der direkten Methode wurde im Juliheft der *Revue* an einer Klassenarbeit, in ihrem Juniheft an einem der bekannten *Dictionnaires en langue étrangère* sehr hübsch illustriert. Man höre M. L. W. Cart:

J'ai déjà eu l'occasion de citer ici une de ces nombreuses confusions qui se produisent dans l'esprit de nos élèves lorsque le professeur

n'a pas la prudence de s'assurer, au moyen de la traduction, que les mots ont été *réellement* compris. Point assez naïf pour m'imaginer être le seul à remarquer ces confusions; je ne puis cependant résister à l'envie de vous en signaler une qui m'a semblé particulièrement jolie — et typique.

J'avais proposé à des élèves qui se préparent au baccalauréat le sujet suivant (pour lequel je ne demande pas un brevet d'invention): *Ueber den Rhein;* ils devaient le traiter en classe, dans l'espace d'une heure et avec le dictionnaire allemand. Un des candidats — non des plus sots et qui sera bachelier avant la Fête Nationale — m'a remis un devoir, d'ailleurs très convenable, mais dans lequel j'ai trouvé une phrase aussi extraordinaire que charmante. Je la cite textuellement:

„Goethe hat in dem *Erlkönig* von dem Rhein gesprochen; wenn der König zu dem Knaben sagt:

Meine Töchter führen den nächtlichen Rhein *(sic),*

scheint es uns, als ob wir den Rhein vor uns mitten in der Nacht hätten, und dieses schwarze, vom Monde erleuchtete Wasser wiegt und schläft und tanzt uns ein."

J'ai tenu à interroger . . . le délinquant. Il m'a déclaré connaître depuis longtemps la poésie de Goethe sans avoir jamais supposé que *Reihn* pût signifier autre chose que *le Rhin.* Et voilà!

und danach M. Schmitt:

En recevant le *Dictionnaire* »moderne style« de M. Dresch, j'eus la curiosité de le voir de près, ce qui ne m'arrive pas toujours: car avec la foule des livres qui nous assaillent depuis l'avènement de la nouvelle méthode, je suis obligé de leur refuser audience, pour ne pas perdre le peu de temps qui me reste.

Je m'intéressai donc d'une manière toute particulière à ce dictionnaire perfectionné. Je l'ouvris au hasard et je tombai sur le mot *Gemse.* Je lus: *die Gemse = ein ziegenähnliches Tier.* Et mon lutin d'ajouter incontinent: *das Reh ist ein ziegenähnliches Tier, der Hirsch ist ein ziegenähnliches Tier, der Damhirsch ist ein ziegenähnliches Tier, das Elen ist ein ziegenähnliches Tier, die Antilope ist ein ziegenähnliches Tier, der Steinbock ist ein ziegenähnliches Tier,* etc., etc., etc.

Lorsqu'il fut au bout de sa litanie, je cherchai le mot *Ziege* et je trouvai: *das bekannte Säugetier mit langhaarigem Fell und mit Hörnern.* Je me demandai si le *Säugetier* était si connu de nos élèvés; je me rappelai avoir vu des chèvres à court poil et sans cornes, et je ne pus me faire à l'idée que chez nous chèvres et boucs auraient tous des cornes. Heureusement l'auteur ajouta pour préciser et m'éclairer: *das Weibchen des Bocks.* Je courus donc de la chèvre au bouc, et je trouvai: *der Bock = das Männchen der Ziege, des Schafes, des Rehes,* etc. Je fus surpris de trouver la brebis au milieu de toutes ces chèvres; puis il me revint que son bouc était: *der Widder,* et je ne pus m'empêcher de m'écrier: *da hat auch wieder einer einen Bock geschossen!* Mais comme je voulais tirer mon chamois à tout prix, je me lançai sur la piste de *Männchen* et de *Weibchen,* et je découvris: *das Männchen = das Tier männlichen Geschlechts; das Weibchen = das Tier weiblichen Geschlechts,* et un peu plus loin: *das männliche Geschlecht = das Maskulinum bezeichnend; das weibliche Geschlecht = das Femininum bezeichnend.*

Entraîné sur le précipice des antiquités grammaticales, je m'arrêtai effaré, car je ne vis pas le moyen d'atteindre mon chamois, et je crois que mes élèves ne l'auraient pas atteint non plus, à moins d'un hasard extraordinaire. Je renonçai donc à le poursuivre.

Mais après cette chasse j'étais rendu, et je n'eus pas le courage de relancer un autre mot. Il suffisait d'ailleurs à mon instruction et à mon édification. Je m'expliquai dès lors pourquoi nos élèves savent si peu et si mal le vocabulaire. S'il faut courir aussi longtemps après chaque mot, l'éternité ne suffira pas pour apprendre l'allemand. Je me rappelle qu'en 1900, devant la Commission d'Enseignement, un de nos collègues avec une classe entraînée à cet effet, mit une heure à faire deviner un terme. Il me revient qu'un des virtuoses de la Méthode directe emploie deux heures à expliquer quatre vers, ce qui lui vaut l'admiration de ses adeptes.

Est-ce parce que la traduction est incompatible avec la Méthode directe? Ici il faut distinguer. Si l'on peut aller directement de la chose au mot étranger, sans passer par la langue maternelle; il n'est pas aussi aisé de faire l'inverse, c'est-à-dire d'aller du mot étranger à la chose ou au sens. En tout cas le procédé que nous employons, n'est pas le plus direct; c'est peut-être le plus indirect, et il donne un cruel démenti au titre de la Méthode, dont il est censé faire partie. Il n'est pas à recommander à ceux qui n'ont pas de temps à perdre, et qui visent à la précision scientifique.

Von einem anderen Ende fasst J. Saroïhandy in einer Abhandlung *La Phonétique et la méthode directe* das Problem. In engem Anschluss an Henry Sweet's *Practical study of languages* kommt er zu dem Ergebnis, dass die Uebersetzung die beste Manier ist, den Sinn eines fremdsprachlichen Ausdrucks zu erklären und dass die natürliche Methode, die für die Erlernung der Fremdsprache durch heranreifende oder erwachsene Menschen den Zustand und das Verhalten der Kinder ihrer Muttersprache gegenüber zum Muster nimmt, eine Illusion ist:

C'est en vain que nous feindrions d'ignorer l'expression française. Gravée comme elle est, profondément, dans la mémoire de nos élèves, ce n'est qu'après une longue pratique et beaucoup de réflexion qu'ils parviendront à la refouler, à la forcer, pour ainsi dire, de laisser le champ libre à l'expression étrangère. Loin de craindre d'établir avec eux une comparaison entre le français et la langue qu'ils apprennent, notre but, au contraire, sera de leur donner nettement conscience de la façon dont on passe d'une langue à l'autre. Il reste vrai, cependant, qu'en associant par la traduction l'expression française avec l'expression étrangère, on donne plus de force encore à la tendance qu'elles ont naturellement d'entrer en conflit, et c'est pour cette raison, qu'après tout, une place prépondérante, mais non exclusive, doit être réservée dans l'enseignement aux exercices qui permettent à l'élève d'associer directement l'idée à l'expression étrangère, en le forçant d'oublier l'expression française, autant du moins qu'il est en état de pouvoir le faire.

Die Wahrheit, die sich langsam unter den streitenden Parteien siegreich erhebt, die simple Einsicht, dass Grammatik, Uebersetzung (mündliche wie schriftliche) und Sprechübungen sowie möglichst reich bemessene Zahl von Unterrichtsstunden die Grundlage für einen Unterricht bilden müssen, der ein respektables Mass von Bildung und Fertigkeit dem Schüler auf den Lebensweg mitgeben soll, wird auch den neuen Assistenten und den mit ihnen arbeitenden

Oberlehrern oder Professeurs aufgehen. Auch diese Probe wird ergeben, dass die direkte Methode, wenn sie streng vorschriftsmässig ausgeführt wird, durch den Mangel solider grammatischer Schulung alle anderen eingebildeten oder wirklichen Vorteile zerstört; die durchschnittlich grössere, angeborene Lebhaftigkeit der französischen Schüler kann vielleicht etwas länger darüber täuschen als das Wesen unserer deutschen Knaben und Mädchen. Auch in unserem überaus komplaisanten Bericht, den wir dem Assistenten des Lycée Michelet verdanken[1]), steht diese Wahrheit deutlich zwischen den Zeilen; das reiche Material, das ausserdem inzwischen den Ministerien in den pflichtmässigen Berichten der Assistenten vorgelegen hat, wird sie wohl auch bestätigen.[2]) *La vérité est en marche.* Frankreich ist nicht mehr eine sichere Hochburg der „Reform". Man wird diese Reform nur dem Namen und Anschein nach halten können, in Wahrheit aber wird ein anderer Geist, der aus Grammatik und Uebersetzung besteht, „der heimliche König" sein.

Königsberg. Gustav Thurau.

English made in Germany und anderes.

In dem letzten Hefte der 'Hessischen Zeitschrift' (*Neuere Sprachen* 15, 250 ff.) beklagt sich F. Dörr darüber, dass ich ihn in der Zeitschriftenschau der 'Königsberger Zeitschrift' (VI, 286. 288) wegen seiner in *Modern Language Teaching* II, 193—204 und 229—241 abgedruckten englischen Vorträge 'persönlich' angegriffen habe. Zunächst beanstandet er meinen Ausdruck (*Zeitschrift* VI, 288): „Interessant aber ist es, dass Dörr mit seinen hochtönenden Phrasen über den Segen der Reform jetzt in England hausieren gehen muss, nachdem er in Deutschland nicht mehr ein so williges Publikum dafür findet wie früher." Der Ausdruck 'hausieren' kam mir in die Feder, weil Dörr sämtliche im Sommer 1906 in England gehaltenen Ferienkurse (London, Edinburgh, Cambridge) besucht hatte. Ich kann aber, wenn ihm dies besser gefällt, auch schreiben: „Interessant aber ist es, dass Dörr jetzt in England den Segen der Reform mit hochtönenden Phrasen anpreist, nachdem die Reformer in Deutschland nicht mehr ein so williges Publikum dafür finden wie früher." Ferner hält er meine Bemerkung (S. 288): „Wenn dann Dörr weiterhin in seinem Vortrage (S. 231) das alberne Märchen wieder auftischt, dass der Grund, der Koschwitz

---

[1]) *Zeitschrift* VI, 445.

[2]) Es wäre gut, wenn die deutschen Oberlehrer, die an unseren Schulen mit den *assistants étrangers* zusammengearbeitet haben, etwas über ihre Erfahrungen mit dieser Einrichtung mitteilen wollten.

ınd 'some of his friends' zur Gründung unserer *Zeitschrift* und ;um Kampfe gegen die Reform veranlasste, hauptsächlich per- önliche Antagonie gegen den einen oder anderen Führer der Re- orm gewesen sei" usw. für unzutreffend, da seine Worte: „The notives . . . were not wholly devoid of a feeling of personal ıntagonism" durch 'hauptsächlich' falsch „übersetzt" seien. Ich ıabe aber diesmal gar nicht „übersetzt", sondern, wie es Vietor und lie Reformer immer verlangen, nach Durchlesen des betreffenden \bschnittes den Sinn desselben wiedergegeben und vielleicht doch las, was Dörr mit seiner Aeusserung sagen wollte, richtig aufge- 'asst. Ob aber 'hauptsächlich' oder 'nebenher', auf alle derartigen \ndeutungen hat — ich wiederhole es — schon Koschwitz selbst *Zeitschrift* II, 61) die gebührende Antwort gegeben: „Der wunder- iche Gedanke, dass jemand zur Austragung eines persönlichen Konfliktes gleich eine Zeitschrift gründet, kann wohl nur in dem Gehirn von Reformern keimen," und wenn Vietor (*Neuere Sprachen* .5, 254 Anm.) sich darüber ärgert, dass ich diese Bemerkung aus lem zweiten Bande der *Zeitschrift* wiederhole, so will ich heute in Zitat aus dem dritten Bande (S. 242 f.) hinzufügen, das ihm vielleicht auch nicht gefallen wird. Dort hat Koschwitz auf die \eusserung des Herausgebers der *Neuphilologischen Blätter* (XI, 57 Anm.): „Bei dem einen Führer der Antireform [d. i. Kosch- vitz] . . . handelt es sich um persönliche Streitigkeiten, wie jeder, ler hinter die Kulissen blicken durfte, sehr genau weiss" folgendes rwidert: „Vielleicht ist mir aber doch der Einwurf gestattet, dass eine Behauptung nichts weiter ist als eine die Wahrheit auf den Kopf stellende Verdächtigung und obenein ein toller Unsinn. Denn sie würde zu der grotesken Folgerung führen, dass unsere *Zeitschrift* nur deshalb entstanden sei und zwei akademische Mit- ıerausgeber, einen hochangesehenen Verleger, zahlreiche sach- verständige und urteilsfähige Mitarbeiter und Abonnenten im In- ınd Auslande ausschliesslich zu dem Zwecke gefunden habe, dass es mir möglich sei, meinen Rachedurst an sachlichen Gegnern befriedigen zu können, die sich mir gelegentlich auch persönlich unbequem gemacht haben. Der Versuch, solchen Wahnwitz glauben zu machen, der bei Freund und Feind recht wenig Intelligenz vor- aussetzt" usw. Trotz dieser energischen Zurückweisung durch Koschwitz in den Jahren 1903 und 1904 erzählt Dörr im Jahre 1906 dasselbe 'alberne Märchen' — anders kann ich es nicht bezeichnen — von neuem, noch dazu vor einem Publikum, dem Koschwitz und die Marburger Vorgänge völlig fremd sind. Darin liegt nicht bloss eine Verunglimpfung des Andenkens von Koschwitz, sondern zugleich auch eine Beleidigung der gegenwärtigen Herausgeber und aller Mitarbeiter unserer *Zeitschrift*, als ob sie nicht aus wirk-

licher Ueberzeugung von der Wertlosigkeit der Reform, sondern nur um Koschwitz in seinem persönlichen Streite beizustehen, sich an der Herausgabe und Mitarbeit der *Zeitschrift* beteiligt hätten. Man höre endlich mit derartigen Insinuationen auf, dann werden wir nicht nötig haben, scharfe Worte dagegen zu gebrauchen. Die wahren Gründe, die Koschwitz und die gegenwärtigen Herausgeber zur Stellungnahme gegen die Reform und zur Gründung unserer *Zeitschrift* veranlasst haben, habe ich bei einer früheren Gelegenheit (*Zeitschrift* III, 395 f., 401 ff.) kurz auseinandergesetzt.

Wenn dann Dörr weiter hierzu bemerkt, ich wüsste „ja gar nicht, was zwischen Koschwitz und uns [den Reformern] vorgegangen ist, ausser durch Koschwitz, und der war doch im besten Falle Partei“, so möchte ich fragen: Ist nicht Dörr in diesem Falle auch „Partei“? Ich bin jedenfalls völlig unparteiisch, denn ich habe nie persönlich irgend einen Zwist mit irgend einem der Reformer gehabt.

Am meisten freilich scheint sich Dörr dadurch gekränkt zu fühlen, dass ich mir erlaubt habe, an dem Englisch seiner Vorträge Kritik zu üben, den schwerfälligen, dem Deutschen nachgeahmten Satzbau, die vielen Germanismen und sonstigen Stilfehler zu tadeln und sein Englisch als '*English made in Germany*' zu bezeichnen. Er hat nun zufälligen 'englischen Besuch' und 'einige Freunde und Bekannte in England' in Bewegung gesetzt und sich von ihnen attestieren lassen, das Englisch seiner Vorträge sei ihnen 'gut genug', ja sogar 'a really remarkable piece of work'.[1]) Für gewöhnlich wendet man sich nun nicht an 'englischen Besuch' oder an 'englische Freunde', wenn man ein wirklich ungeschminktes Urteil über die Qualität des Englisch, das man spricht oder schreibt, erfahren will. Das Urteil meiner englischen Freunde über Dörr's englische Vorträge ging etwa dahin: 'Wie kann Rippmann in seiner Zeitschrift ein solches Englisch drucken lassen!' In dem vorliegenden Falle aber ist es gar nicht nötig, Engländer zu bemühen. Jeder Leser unserer *Zeitschrift*, der sich nur einigermassen mit Englisch beschäftigt hat, ist selbst imstande zu urteilen, ob die von mir (S. 286 f.) zitierten längeren Sätze deutsche oder englische Satzkonstruktion aufweisen, ob die von mir beanstandeten Wendungen: . . . so is it impossible to us to learn a foreign language ('so ist es uns unmöglich, eine fremde Sprache zu lernen'), oder: A teacher who knows the foreign language well is not yet therefore a competent teacher[2]) ('Ein Lehrer,

[1]) Bitte, *remarkable* nicht etwa, wie ich es einmal gehört habe, durch 'merkwürdig' zu übersetzen oder *piece of work* durch 'Stückwerk'.

[2]) Wie wenig Dörr auch jetzt noch merkt, worauf es eigentlich ankommt, kann man schon daraus ersehen, dass er in dem obigen Satze

der die fremde Sprache gut kennt, ist darum noch kein geeigneter Lehrer'), oder: Of course, we do not lose out of sight the importance etc. etc. korrektes und idiomatisches Englisch sind oder nicht. Inzwischen liegt auch ein dritter, von Dörr in Cambridge gehaltener Vortrag gedruckt vor (*Modern Language Teaching* III, 113—122 und 129—134), dessen Englisch nicht viel besser ist als das der früheren Vorträge. Zwar heisst es hier einmal richtig (S. 117): „the pronunciation should at no stage of the teaching ever be lost sight of" (wobei freilich *ever* neben *at no stage* ganz überflüssig und unenglisch ist), aber etwas weiter (S. 132) finden wir wieder den Germanismus: „We must never lose out of sight the first and essential object of the study of a living language" etc. Auch die richtige Stellung von *only* ist ihm noch immer nicht klar geworden; vgl. S. 115: „In other parts of Germany a foreign language is only taught in the Mittelschulen." Als ich aber gar auf derselben Seite las: „There were so and so many lessons" (so und so viel Stunden'), da musste ich, von dem Dörr'schen Englisch angesteckt, unwillkürlich ausrufen: so what has not yet come before me ('so was ist mir noch nicht vorgekommen')!

Ich kann aber nicht alle Absonderlichkeiten von Dörr's Englisch hier im einzelnen besprechen; ich will ihm daher einen Vorschlag machen: Wenn seine deutschen Freunde Vietor und Walter, die doch gewiss in dieser Frage sachverständig und gegen Dörr nicht voreingenommen sind, erklären, dass seine drei Vorträge im Satzbau und Ausdruck durchweg gutes, idiomatisches Englisch enthalten, dass die von mir inkriminierten und viele andere Wendungen, die ich nicht alle anführen konnte, keine Germanismen sind, dann will ich alles, was ich gegen sein Englisch gesagt habe, zurücknehmen. So lange dies nicht geschieht — und es kann niemals geschehen — bleibe ich dabei: Dörr's Englisch ist *English made in Germany*.

Im übrigen ist es mir völlig gleichgültig, ob Herr Dörr ein gutes oder schlechtes Englisch spricht und schreibt. Was mich und unsere Leser dabei allein interessiert, ist, dass hier ein klassisches Beispiel dafür vorliegt, was es mit dem von den Reformern immer und immer wieder gerühmten „Denken in der fremden Sprache" in Wirklichkeit für eine Bewandtnis hat. Hier haben

---

nicht das von mir inkriminierte und im Englischen ganz unmögliche *yet*, sondern das unschuldige *therefore* für den vermeintlichen Stein des Anstosses hält und allen Ernstes einen Satz aus Sweet zitiert, in dem *therefore* sogar zweimal vorkommt: It must not therefore be assumed that because I do not adopt a new view, I therefore reject it.

wir einen Führer der Reform, der seit zwanzig oder dreissig und mehr Jahren „englisch denkt" und der sich dennoch in seinen, wie er selbst sagt, „in England englisch" niedergeschriebenen und vor englischen Zuhörern gehaltenen Vorträgen, also im denkbar günstigsten englischen Milieu, nicht von seiner Muttersprache frei machen kann, sondern durchaus deutsch denkt, deutsche Satzungeheuer bildet und deutsche idiomatische Wendungen ('so ist es uns unmöglich' — 'ist darum noch nicht' — 'so und so viele Stunden' etc.) einfach wörtlich ins Englische übersetzt, anstatt sie durch die entsprechenden englischen idiomatischen Wendungen zu ersetzen. Ich wiederhole: Wie muss dann erst das Englisch der Reformschüler aussehen, die doch aus dem deutschen Milieu überhaupt nicht herauskommen und nebenher auch noch „französisch" und eventuell „lateinisch" zu „denken" haben.

Nun zum Schluss noch etwas anderes. Dörr sagt (*Neuere Sprachen* 15, 250): „Zu den 'berechtigten Eigentümlichkeiten' der Königsberger *Zeitschrift* scheint es zu gehören, dass sie sachliche Meinungsverschiedenheiten zu persönlichen Angriffen zuspitzt", und auch Vietor sagt in demselben Hefte (S. 253): „Warum aber halten sich dann die Gegner hartnäckig bei uns Reformern an die Personen, die sie in phantastischer Weise mit so erbärmlichen Eigenschaften ausstatten, dass unser Tun und Denken freilich ihnen selbst und ihren Lesern verächtlich erscheinen muss?" Was tut nun aber Dörr? Er schreibt am Schlusse seines Artikels (S. 252 f.): „Jetzt aber schliesse ich. Wenn Kaluza mich wieder als „Hausierer" oder Erzähler „alberner Märchen" abstraft oder mir grammatische und Ausdrucksfehler anstreicht und mein Uebersetzungsenglisch verurteilt, so möge er mir verzeihen, wenn ich schweige. *Ne bis in idem.* Er selbst aber gehe in sein Kämmerlein und lese dort im stillen nach, was ihm Luick im *Beiblatt zur Anglia* XVIII, 6, S. 161—166 über die zweite Auflage seiner *Historischen Grammatik der englischen Sprache* ins Album schreibt. Wenn er dies genossen hat, so sei ihm als zweite Dose Schröer über denselben Gegenstand in der *Deutschen Literaturzeitung* 1907, Nr. 26, angelegentlich empfohlen" etc. — Nun frage ich: Ist das sachlich oder persönlich? Ist etwa meine *Historische Grammatik* schuld daran, dass Dörr kein besseres Englisch schreibt? Oder wird sein Englisch dadurch besser, dass Luick und Schröer an meiner *Historischen Grammatik* verschiedenes zu tadeln finden? Ich kann beim besten Willen zwischen meiner Kritik von Dörr's Englisch und Luick-Schröer's Kritik meiner *Historischen Grammatik* keinen inneren Zusammenhang herausfinden. Was würde wohl z. B. Schröer dazu sagen, wenn jemand behaupten wollte, dass zwischen meiner Kritik seines Englischen Seminars an der

Kölner Handelshochschule (*Zeitschrift* III, 484 f., 596 f.) und seiner Kritik meiner *Historischen Grammatik* irgend welcher innerer Zusammenhang besteht?

Nach dieser Probe von Dörr's 'sachlichem' Verhalten, für das auch Vietor, der Herausgeber der *Neueren Sprachen*, durch Abdruck der Stelle die Verantwortung mit übernommen hat, erwarte ich, dass man uns von dieser Seite nie wieder 'persönliche Angriffe' zum Vorwurf machen wird; ich würde sonst jedesmal wieder auf Dörr's Vorgehen hinweisen.

Im übrigen kann ich Herrn Dörr verraten, dass ich weder Luick's ruhig und sachlich gehaltene, noch Schröer's in auffallend gereiztem Tone geschriebene Kritik meiner *Historischen Grammatik* so tragisch auffasse, wie er es zu tun scheint. Denn Luick und Schröer haben eigentlich nicht diejenige historische Grammatik kritisiert, die ich tatsächlich geschrieben habe und schreiben wollte; sie verlangen vielmehr, ich hätte eine ganz andere historische Grammatik schreiben sollen, in der die die Sprache charakterisierenden Lautgesetze im Zusammenhange und erschöpfend dargestellt, der wissenschaftlichen Forschung sichere Bahnen gewiesen und neue Probleme gestellt werden und wie die schönen Phrasen alle heissen. Eine solche historische Grammatik haben ja Schröer und Luick selbst schon seit zehn oder mehr Jahren geplant, aber bis zum heutigen Tage noch nicht fertig gebracht, weil eben der Stoff für eine allen Einzelheiten der historischen Entwicklung nachgehende Darstellung zu umfangreich und noch viel zu wenig geklärt ist. Darum hat sich Luick in Einzeluntersuchungen verloren, und selbst Morsbach's nach umfassendem Plane angelegte mittelenglische Grammatik ist seit elf Jahren über die ersten Anfänge nicht hinausgekommen. Diese Erfahrung habe ich mir zur Warnung dienen lassen und mir von vornherein ein bescheideneres Ziel gesteckt; ich wollte nicht eine historische Grammatik für Dozenten, sondern für Studenten schreiben. Das tiefere Eindringen in die sprachgeschichtlichen Probleme habe ich im Vorwort meiner Grammatik ausdrücklich abgelehnt und es den Fachgenossen überlassen, in ihren Vorlesungen die feinere Durcharbeitung des von mir dargebotenen Stoffes vorzunehmen.

Wenn wirklich einmal eine historische Grammatik des Englischen in dem Sinne, wie Luick und Schröer und andere Fachgenossen, die nicht einmal immer selbst produktiv auftreten, es wünschen, erschienen sein wird, dann werde ich der erste sein, sie freudig zu begrüssen. Solange dieses Ideal einer historischen Grammatik aber nicht vorliegt — und ich fürchte, ich werde ihr Erscheinen nicht mehr erleben — glaube ich mir den Dank aller Studierenden und Lehrer oder Lehrerinnen des Englischen dadurch

erworben zu haben, dass ich wenigstens das wichtigste für die Lektüre älterer Texte und für das Verständnis der historischen Entwicklung des Englischen notwendige sprachliche Material in möglichst klarer und übersichtlicher Anordnung ihnen zugänglich gemacht und ihnen zugleich einen Ersatz für die uns noch immer fehlende mittelenglische Grammatik geboten habe. Das rasche Erscheinen einer zweiten Auflage ist ja der beste Beweis dafür, dass mein Buch trotz aller Mängel, deren ich mir selbst wohl bewusst bin, doch nicht ganz so wertlos ist, wie einzelne meiner anglistischen Fachgenossen — bei weitem nicht alle — es darzustellen belieben.

Königsberg. Max Kaluza.

---

49. Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Basel 1907.

Das ausführliche Programm der von Montag den 23. (abends 8 Uhr: Begrüssung) bis Freitag den 28. September 1907 zu Basel stattfindenden 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, an die sich Sonnabend den 28. September ein Ausflug nach Luzern und eine Rundfahrt auf dem Vierwaldstätter See anschliesst, ist erschienen und wird auf Wunsch allen Interessenten durch Prof. F. Münzer-Basel, Marschalkenstrasse 26, oder Dr. G. Ryhiner-Basel, Holbeinstrasse 92, an die auch die Anmeldungen zur Teilnahme an der Versammlung zu richten sind, zugesandt.

Der Preis der Mitgliedskarten beträgt Fr. 12,50 (10 Mk.); Damenkarten für die Angehörigen der Mitglieder 8 Fr. Von den Teilnehmern an dem Ausflug wird ein besonderer Beitrag von je 8 Fr. für Eisenbahnfahrt, Dampferfahrt und Verpflegung erhoben.

Unter den angemeldeten Vorträgen heben wir als unsere Leser besonders interessierend hervor:

Parallelvorträge über Universität und Schule, insbesondere die Ausbildung der Lehramtskandidaten: 1. Klein-Göttingen: Mathematik und Naturwissenschaft. 2. Wendland-Breslau: Altertumswissenschaft. a) Sprachwissenschaft. b) Archäologie. c) Hellenismus. 3. Brandl-Berlin: Neuere Sprachen. 4. Harnack-Berlin: Geschichte und Religion (in der zweiten allgemeinen Sitzung, Mittwoch den 25. September, nachmittags 3—6 Uhr).

Wetz-Freiburg i. B.: Die Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts in der Schule und an der Universität (in der Sitzung der englischen ev. der vereinigten romanischen und englischen Sektion).

Literaturberichte und Anzeigen.

Adolf Beier, Die höheren Schulen in Preussen und ihre Lehrer, 2. Aufl., 2. Ergänzungsheft, Halle, Waisenhaus 1906. 2 Mk.

Diese nach amtlichen Quellen herausgegebene Sammlung der wichtigsten auf die höheren Schulen in Preussen bez. „Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse“ umfasst die Zeit von Januar 1904 bis Februar 1906. Die bedeutsamsten unter ihnen sind die Bestimmungen für den internationalen Austausch von Lehramtsassistenten für den neusprachlichen Unterricht, und bemerkenswert auch die Vorschrift für die Meldung und Zulassung weiblicher Prüflinge für das höhere Lehramt, die die nämlichen Bedingungen zu erfüllen haben wie die männlichen, aber durch das Bestehen der Prüfung einen Anspruch auf Zulassung zur Ableistung des Seminarjahrs oder gar zur Lehrtätigkeit im öffentlichen Schuldienste nicht erwerben. Ein alphabetisches Sachregister erleichtert die Benutzung der praktischen Zusammenstellung, deren fast hundert Seiten deckender Inhalt von der lebhaften Entwicklung unseres Schulwesens beredtes Zeugnis gibt, und die unentbehrliche offizielle Grundlage für die Behandlung noch offener Fragen schafft.

Ewald Horn, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas, eine Zusammenstellung der Stundenpläne. 2. verm. und verb. Aufl. Berlin, Trowitsch & Sohn, 1907. 6 Mk.

Nicht alles, was die hier bereits besprochene (*Zeitschrift* V, 465) erste Auflage dieser Lehrplansammlung enthielt, ist in dieser zweiten der Nachfrage Rechnung tragenden nochmals gegeben, so dass die erste immer noch einen besonderen Wert behält; einiges ist den bisherigen Rezensionen entsprechend gebessert worden. Verändert sind die Württemberger Lehrpläne entsprechend dem Ministerialerlass vom 31. Mai 1906, dessen Besonderheit die Verminderung der wöchentlichen, namentlich altsprachlichen Unter-

richtsstunden und die Einführung eines Höchstmasses häuslicher Arbeit bilden: die bisher radikalste Reaktion auf die Ueberbürdungsklagen. Danach stehen beispielsweise nunmehr für Französisch auf den humanistischen Gymnasien von der III.—IX. Klasse 4—2, auf den Realgymnasien von der III.—IX. Klasse 4—3, auf den Oberrealschulen von der I.—IX. Klasse 8—4 Stunden — für Englisch auf den Realgymnasien von der VI.—IX. Klasse 3—2 Stunden, auf den Oberrealschulen von der IV.—IX. Klasse 4—3 Stunden Unterricht; für die Hausaufgaben sind auf den Gymnasien von I—IX insgesamt für alle Fächer 6—12 Stunden bei 25—30 Stunden Unterricht, auf den Realgymnasien 6—10 Stunden bei 25—32 Stunden Unterricht, ebenso für die Oberrealschulen verfügbar.

Besonders dankenswert ist die übersichtliche Darstellung des französischen Schulwesens mit seinem komplizierten Divisions- und Sektionssystem. England fällt mit seinen ungeordneten Unterrichtsverhältnissen ganz gegenüber den kontinentalen Organisationen ab, unter welchen in der zweiten Auflage auch das Schulwesen von Kreta aufgenommen worden ist.

Wenn in Zukunft diese Zusammenstellung die versprochene Ausdehnung auf die aussereuropäischen Kulturstaaten, die vorläufig nur durch einen Anhang über Japan vertreten sind, erhalten haben wird, darf sie als ein in seiner einzigen Art vollkommenes Hilfsmittel zu vergleichenden Kulturstudien angesehen werden.

Königsberg. G. Thurau.

G. Budde, Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbart'schen Schule. Eine historisch-kritische Studie. Hannover und Leipzig, Hahn'sche Buchhandlung. 1907. VIII + 154 S. 8⁰. 3 Mk.

Wenn auch der neusprachliche Methodenstreit zu einem gewissen Abschluss gekommen ist und die Ansichten über Bedeutung und Zweck der Erlernung fremder Sprachen einigermassen geklärt sind, so ist es dennoch eine sehr dankenswerte Arbeit, die Budde unternommen hat, indem er die Gedanken Herbart's und seiner Nachfolger über den fremdsprachlichen Unterricht (1. den altsprachlichen, 2. den neusprachlichen) in ihrer historischen Entwicklung darstellte und zugleich kritisch untersuchte, um festzustellen, was davon dauernden Wert habe und was zu verwerfen sei. B. hält es mit vollem Recht für übertrieben, wenn Herbart den (alten) Sprachen an sich jeglichen pädagogischen Wert abspricht und sie nur als eine Last ansieht, die der Unterricht eigentlich abschütteln müsse; dagegen stimmt er jenem bei, wenn er als das eigentliche und letzte Ziel des Sprachunterrichts das sichere

Verständnis der Schriftsteller betrachtet, und wenn er verlangt, dass die formale Bildung diesem Hauptziel untergeordnet werde. Bei den älteren Herbartianern, Ziller und Stoy, ferner Waitz, Kron und Willmann, sehen wir, wie der Sprachunterricht wieder eine selbständige Stellung erlangt, so dass schliesslich Willmann zu der rein philologischen Auffassung zurückkommt, die Herbart selbst heftig bekämpft hatte, während die Neuherbartianer wieder von Anfang an das Eindringen in den Inhalt, also das materiale Ziel als das erste hinstellen.

Wie in der Schätzung des neusprachlichen Unterrichts und besonders der französischen Lektüre seit Herbart ein grosser Wandel stattgefunden hat, wird man bei Budde mit Interesse nachlesen, und man wird gern zustimmen, wenn er den Utilitarismus bekämpft und für eine sorgfältige Auswahl der neusprachlichen Lektüre eintritt. Wir können aber seiner Meinung nicht beitreten, wenn er glaubt, dass die Ursache der neusprachlichen Reformbewegung hauptsächlich in der Wirkung der Herbart'schen Philosophie liegt, zumal wenn wir sehen, wie sehr die Auffassung vom Sprachunterricht bei den Herbartianern geschwankt hat. Mag auch jene Bewegung in der Richtung einer philosophischen Strömung liegen, so erklärt sich doch ihr plötzliches starkes Anschwellen weniger aus theoretischen Erörterungen als aus dem praktischen Bedürfnis einer Reaktion gegen die Tyrannei der Grammatik. Das war der rechte Boden, wo ein niederfallender Funke den Brand entfachen konnte.

Im Gegensatz zu Herbart, der verlangt, dass der Sprachunterricht von Anfang an Sachunterricht sein müsse, will Budde das realistische oder materialistische Ziel des Sprachunterrichts nur für die Oberstufe gelten lassen, während auf der Unter- und Mittelstufe „vor allem eine formale Bildung des Gedächtnisses und des Verstandes durch Hinübersetzen" erzielt werden solle. Dementsprechend macht er den Vorschlag zu einer Neugestaltung des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts nach dem Prinzip, dass die „beiden feindlichen Brüder" Formalismus und Realismus nicht einseitig, sondern abwechselnd in der Schule herrschen sollen, so dass unten der Formalismus, oben der Realismus überwiegt. Denn ausschliessen können sie sich gegenseitig überhaupt nicht. So feindlich sie auch sind, der eine kann doch unmöglich ohne den andern auskommen. Ich freue mich, dass ich hier, wie auch sonst in den Hauptpunkten mit B. einer Meinung bin, aber ich kann nicht glauben, dass es einer Neugestaltung des gesamten Sprachunterrichts bedarf, um das Gewollte zu erzielen. Es ist der natürliche Verlauf aller Spracherlernung, dass der Lernende sein Interesse zuerst mehr der Sprache selbst zuwenden muss. Erst wenn

seine Sprachkenntnis einen gewissen Grad erreicht hat, kann das sachliche Interesse allmählich in den Vordergrund treten und schliesslich immer mehr überwiegen. An dieser unabwendbaren Wirklichkeit hat auch die Herbart'sche Philosophie nichts ändern können. Wenn nun auf der andern Seite B. anzunehmen scheint, dass an unseren Gymnasien gegenwärtig der Formalismus alles andere in gefahrdrohender Weise überwuchere, so entspricht das nicht meinen persönlichen Erfahrungen, nicht einmal denen aus meiner Schülerzeit in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, als der Grammatizismus noch in der höchsten Blüte stand. Wir erreichten damals in der Untersekunda den Höhepunkt grammatischer Sicherheit, während später das sachliche Interesse an der Lektüre stark überwog. Nachdem die Grammatik in den achtziger und neunziger Jahren aus ihrer herrschenden Stellung zurückgedrängt worden ist und erst in neuester Zeit wieder etwas mehr Ansehen erlangt hat, darf man wohl glauben, dass jetzt ein gewisses Gleichgewicht zwischen den „feindlichen Brüdern" hergestellt ist, das dem allgemeinen Interesse am besten dienen mag. Jedenfalls kann ich kein *periculum in mora* bemerken, und ich bin vollkommen überzeugt, dass der Gewinn, der aus der Erlernung fremder Sprachen an sich erwächst, in Wirklichkeit grösser ist als der sachliche Gewinn aus der Lektüre, weil doch nur verhältnismässig wenig gelesen werden kann. Jener rein sprachliche Gewinn ist aber auch ohne Zweifel bedeutend mehr als das, was man unter formaler Bildung versteht. Diese ist nur ein Teil von dem Handwerkzeug, das den Schülern zu weiterer Arbeit geliefert wird. Eine Gefahr droht vielleicht noch von dem Utilitarismus, der den Oberrealschulen Schaden bringen könnte, wofern nicht beizeiten ein Ausgleich nach der wissenschaftlichen Seite stattfindet.

Wenn man auch im einzelnen anderer Meinung ist als Budde, und wenn auch seine Arbeit mehr historisches als aktuelles Interesse beanspruchen kann, so wird doch jeder Sprachlehrer viel Belehrung und Anregung daraus schöpfen. Vor allem ist es auch dankbar zu begrüssen, dass der einseitigen Wertschätzung des altsprachlichen Unterrichts entgegengetreten und den neueren Sprachen dasselbe Ziel gesetzt wird wie den alten. Man kann ein Freund unseres alten humanistischen Gymnasiums sein und doch die Ueberzeugung haben, dass der Drang der Zeit endlich mit unwiderstehlicher Gewalt seinen Grundcharakter zerstören wird, wie so manches ehrwürdige Gebäude aus alter Zeit den veränderten Bedürfnissen weichen muss. Das Notwendige ist der Feind des Entbehrlichen. Wir müssen zur Einheitschule streben, und die griechische Sprache ist ein Luxus, den sich nur wenige gestatten können, ausser denen, *die sie* für ihren Beruf brauchen. Sie wird in nicht ferner Zeit

ihren Platz mit der englischen Sprache vertauschen müssen. Den neueren Sprachen gehört die Zukunft und damit auch ihnen unter anderem die Pflege der wissenschaftlichen Bildung.

Berlin-Südende. F. Baumann.

Wilhelm Falkenberg, Ziele und Wege für den neusprachlichen Unterricht. Cöthen, Otto Schulze, 1907. 1,20 Mk.

Das Buch soll weitere Kreise des gebildeten Publikums, auch die jüngere Lehrerwelt und diejenigen, die sich auf die Mittelschullehrer oder Rektorenprüfung vorbereiten, über die historische Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in kurzer, übersichtlicher Form orientieren. Es wird auch den Schulamtskandidaten gute Dienste leisten können, ja auch den Studenten, die hoffentlich bald frühzeitiger und gründlicher als bisher mit der Geschichte des neusprachlichen Unterrichts und den mit diesem verknüpften Fragen beschäftigt werden.

Für die neusprachliche Reformliteratur verweist Verfasser auf Breymann's Zusammenstellung vom Jahre 1895, während doch wohl das bereits 1905 erschienene Ergänzungsheft von Steinmüller durchaus unentbehrlich ist. Aber F.'s Behauptung, dass, so gewaltig auch die Flut von Broschüren und Büchern im Methodenstreit angewachsen sei, nicht eine einzige Schrift erschienen ist, die weitere Schichten „des Publikums für diesen Streit zu interessieren versucht hätte“, trifft auch so zu. Zwar ist diesem Publikum wohl schwerlich mit einem Buche, weit eher in der Tages- oder Unterhaltungspresse beizukommen, und auch F. wird für sein Werkchen nicht auf grossen Absatz unter den Laien rechnen dürfen. In den Journalen aber ist diesen oft genug über die Bewegung auf dem Gebiete der neusprachlichen Unterrichtsmethodik in Aufsätzen und Feuilletons berichtet worden — *Tag, Woche, Gegenwart* u. a.; und es wäre eine dankenswerte Erweiterung der verdienstvollen Zusammenstellung Breymann-Steinmüller, wenn in ihr weiterhin auch diese Publikationen, soweit sie Beachtung verdienen, aufgeführt würden.

Den kurzen Abriss der Geschichte der französischen und der englischen Sprache in F.'s Buch könnte man wohl entbehren, mag er auch den Nichtfachleuten zugute kommen; der beste Teil des ganzen Inhalts aber ist das 2. Kapitel, eine kurze Besprechung der einzelnen Unterrichtsmethoden, von Comenius und Basedow bis zur Berlitz-School und zur „vermittelnden Methode, die sich als Frucht der Reformbestrebungen herausgebildet hat“. Sieht man näher zu, so ist das einzige Element der Reformmethode, das Verfasser als nötig und nützlich anerkennt, die Berücksichtigung der Ausbildung zur Sprechfertigkeit. Darin und in vielem anderen kann man ihm zustimmen, auch seinem Satze: „Der Mensch

kann nur e i n e Sprache auf natürlichem Wege erlernen, seine Muttersprache", auch darin, dass den Handels- und kaufmännischen Fortbildungsschulen eine segensreiche Wirksamkeit seitens der Leiter und der Geschäftsleute vielfach erschwert wird, auch in der Kennzeichnung der mit den landläufigen Begriffen von Menschenwürde kaum noch vereinbaren Geschäftsgepflogenheiten der Berlitzbetriebe. F. nimmt ebenfalls Gelegenheit, auf eine korrekte Aussprache des Deutschen bei den werdenden Lehrern zu dringen, denn „eine gut fremdsprachliche Aussprache hat stets eine möglichst dialektfreie Aussprache der Muttersprache zur Voraussetzung". Richtig ist es auch, dass Deutsche, die ins Ausland gehen, um die Sprache des Landes zu erlernen, besser tun, von der Ausübung ihres Berufes dort abzusehen und sich allein dem Studium und der Beobachtung der neuen Verhältnisse zu widmen, statt dieses Ziel nur n e b e n der besonderen Berufsarbeit zu verfolgen. Das gilt insbesondere für unsere Neuphilologen, männliche wie weibliche, die, möglichst frei, wenn möglich mitten im gesellschaftlichen Leben, Umschau halten und Eindrücke sammeln sollten, statt dass sie, wie es meist — namentlich seitens der Lehrerinnen — geschieht, in abhängiger Stellung, erst nach oder neben sonst nutzloser Erwerbstätigkeit im Unterricht oder sonstwo nur hin und wieder einen müden, hastigen Blick in das eigentliche Leben der unbekannten Fremde tun können. Nach dieser Seite zeigt sich auch das Assistententum der deutschen Lehrer in Frankreich, die durch das dort übliche Internat viel ungünstiger gestellt sind als ihre französischen Kollegen in Deutschland, keineswegs vorteilhaft.

Sehr lesenswert ist das Kapitel über den *Privatunterricht in den neueren Sprachen,* besonders das, was über „nationale Lehrkräfte" gesagt wird. „Die grössere Beachtung, die dem gesprochenen Worte zufolge der Reformbewegung zuteil geworden, die marktschreierische Reklame der Berlitz-School und ähnlicher Institute hat eine Begeisterung für nationale Lehrkräfte wachgerufen, die leider taub und blind ist" — damit ist in Kürze ein beschämender Zustand samt seinen Ursachen bezeichnet. Was läuft heute nicht alles als „nationale Lehrkraft" herum, ladet zu *Conférences* und *Cercles* ein, spielt, hofiert von „Fachleuten" und „Gesellschaft", eine einträgliche Rolle öffentlich und privatim, dank der Ausländerei und der Unwissenheit unseres durch agitatorische Schlagworte noch mehr verwirrten Publikums, das für das dreiste Parlieren und Schwadronieren manches *„Professeur — M. N. N. de l'université de Paris"* — Geld, Zeit und Gunst, in der Regel natürlich umsonst, opfert. In diesen Verhältnissen hat die Bekanntschaft mit den wissenschaftlich und gesellschaftlich gebildeten *assistants étrangers* einigen Nutzen gestiftet; die haben allerdings selbst mit sehr ge-

mischten Gefühlen den Unfug gesehen, den ihre Landsleute mit schamloser, trotz aller Absurdität erfolgreicher Reklame trieben und schleunigst den oft auch durch äussere gesellschaftliche Rücksichten gebotenen Abstand von ihnen genommen.

Schade ist es, dass das Büchlein in der Fachliteratur nicht *up to date* ist, dass Breymann's Ergänzungsheft u. a. nicht angegeben ist, dass Verf. für die ausländischen Ferienkurse und für die Vermittlung von Auslandspensionen nicht ausreichend informiert ist u. a. m. Die Neuauflage von Koschwitz' Anleitung war dem Verf. bei der Drucklegung wohl noch nicht bekannt geworden, aber das *bureau de renseignement* der *Sorbonne* und die Auskunftsstelle von Gassmey in Leipzig-Gohlis u. a. hätte er wissen oder angeben können. Immerhin ist das Werkchen im allgemeinen seinem ausgesprochenen Zweck gut angepasst und wird hoffentlich die gebührende Beachtung unter denen finden, an die es sich wendet.

Tore Torbiörnsson, Die vergleichende Sprachwissenschaft in ihrem Werte für die allgemeine Bildung und den Unterricht. Leipzig-R., E. Haberland 1906. 1,80 Mk.

Verf. ist Privatdozent an der Universität Upsala und seine kleine Schrift, die bereits im Jahre 1904 in schwedischer Sprache erschien, seinen Landsleuten keine Novität mehr. Etwas umständlich im Gedankengang und Stil — wenigstens im deutschen Gewande — ist sie beifälliger Aufnahme bei allen denen sicher, die eine Vertiefung des neusprachlichen Unterrichts gegenüber den modernen Verflachungsversuchen wünschen; und solcher Idealisten gibt es auch heute eine grössere Zahl, als Torbiörnsson selbst annimmt. Gute populäre Darstellungen sprachwissenschaftlicher Themata sind — in Deutschland jedenfalls — im Anschluss an Hochschulkurse oder ähnliche Vortragszyklen mehrfach publiziert worden und haben ein dankbares und verständnisvolles Publikum gefunden. Die Forderung, den sprachlichen Schulunterricht mit sprachhistorischen und sprachvergleichenden Elementen zu beleben und zu heben, ist in Schrift und Praxis bei uns zu Lande ja ebenfalls verfochten worden.

T. betrachtet einen Sprachunterricht, wie er ihn sich wünscht, als das beste Mittel, dem Schüler die Vorstellung von der Gesetzmässigkeit, die auch im Sprachleben der Menschheit herrscht, zu vermitteln: in diesem Sinne sei sie eine Art Naturwissenschaft in strengster Form, unübertrefflich selbst durch eine Disziplin der Naturwissenschaft selber, lehrreich bez. der Kulturgeschichte, wertvoll durch Aufschlüsse über vorgeschichtliche Verhältnisse.

Vermisst man auch stellenweise, insbesondere im Kapitel *Romanische Sprachwissenschaft* den direkten Bezug auf die Schule,

den schulmässigen Zuschnitt des Materials — der allerdings auch nicht einmal durchweg beabsichtigt ist — so wird doch aus dem Gebotenen, zumal aus der Darstellung der germanischen Dentalen, bei welcher deutsch, schwedisch und englisch zugrunde gelegt ist, auch der deutsche Lehrer Nutzen ziehen; und sind wir auch heute sehr fern von der Möglichkeit, „besondere Zeit in den höchsten Klassen der Schule für vergleichende Sprachwissenschaft anzusetzen", so sei diese Anregung gleichwohl zu gelegentlicher Verwertung vergleichender und historischer Sprachwissenschaft in der Schule allseits empfohlen.

George Sand, La petite Fadette, mit Anmerkungen zum Schulgebrauch hrsg. von Max Rosenthal. Seminaroberlehrer. 163. Lief. d. *Prosateurs français*, Velhagen & Klasing, Bielefeld. Leipzig 1906. 1,30 Mk.

— — — — Nach der Pariser Ausgabe der Oeuvr. ill. de G. Sand (Michel Lévy frères 1869) hrsg. und erl. von Prof. Dr. K. Sachs. 2. Aufl. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung 1907.

Die Kritik hätte den heute üblichen Schulausgaben französischer Literaturwerke gegenüber eigentlich nichts mehr zu tun, — als die Anmerkungen und Sonderwörterbücher auf Druckfehler und gröbere Irrtümer durchzusehen. Unbekümmert um die Forderung der Lehrpläne, dass die Lektüre „wertvollen Inhalt in edler Form" zu bieten habe, „schafft die heute beliebte Herausgeberarbeit", um ein schon oft zitiertes Wort Tobler's von neuem anzuführen, „mit dem Rotstift Ungeheuerliches aus Teilen, die zu dem ‚Ganzen' in unrichtigem Verhältnis stehen, verdirbt den Geschmack und führt das Urteil irre."

Max Rosenthal hat sich mit Schere und Kleister der *Petite Fadette* angenommen, der nach der *Mare au diable* — wie männiglich bekannt — schönsten unter den Sand'schen Dorfgeschichten, die aber, wie R. (Einleitung VII) uns versichert, „eines leisen Schliffes bedurfte, um zur Schullektüre und zu reinem Genuss [!] für uns geeignet zu werden". Bei diesem „leisen Schliff" ist beinahe ein Drittel des Originaltextes verloren gegangen, aber dadurch, wie R. uns weiter versichert, „der Dichterin und der Geschichte zu schnellerem Schlusse verholfen worden". Gestrichen sind recht willkürlich „längere Kindergespräche ... und einige starke Natürlichkeiten". Ich habe ein Uebriges getan und den kleinen Dorfroman — ziemlich erfolglos — auf diese „starken Natürlichkeiten" untersucht und mich schliesslich mit der Vermutung begnügt, dass M. Rosenthal wohl ein Verwandter jenes illegitimen Onkels aus dem kühlen Mühlengrunde des bekannten Volksliedes ist. Enthalten etwa die harmlosen Eifersüchteleien auf dem Tanzboden des Dorfes solche „starke Natürlichkeiten",

oder ist die hausbackene Lebensweisheit der Mère Sagette über Zwillinge im allgemeinen und besonderen so anstössig für eine Schuljugend, für die man jetzt „sexuelle Aufklärung“ und „Koedukation“ überlegt? An einer anderen Stelle (Einl. VII) rühmt R. die Vorzüge der Sand'schen Dorfromane: „reiche und doch übersichtliche Handlung, entzückende [Backfischjargon!] Naturschilderung, treffliche Charakterzeichnung, psychologische Entwicklung, unerschöpfliche und doch gesunde Phantasie —, echte Romantik, innige Herzenswärme, gehaltene Leidenschaft, treffende Lebenswahrheit, sittlicher Ernst und der Zauber einer herrlichen Sprache.“ Schön, sehr schön, beinahe zu viel des Guten! Aber — wenn R. nicht etwa verlangt, dass seine Schüler oder Schülerinnen blindlings *in verba magistri* schwören — wie will er an seinem zusammengekleisterten Text alle diese Schönheiten überzeugend, erziehlich erläutern? Es wäre unverantwortliche Raumvergeudung, sollte hier im einzelnen die Art dieser Herausgeberarbeit, das innere Verhältnis dieser Schülertexte zum Original dargelegt werden. Barmherzig erscheinen die Hände, welche uns die Denkmäler alter Kunst und Literatur zum Torso oder Fragment verstümmelten, gegen diese handwerksmässige, grundsätzliche Kastration. Will man durchaus schulfromme, von „starken Natürlichkeiten“ und unbequemen Längen freie Lektüre, so bietet die französische Literatur ja auch derlei zur Auswahl genug; will man aber literarische Rücksichten auch hier nicht walten lassen, sondern „Schulausgaben“, dann sollte man diese künstlerischen Erziehungsmittel lieber ganz durch künstliche — *„Sprachlehrnovellen“* — ersetzen, d. h. aus dem schulmässigen Wortmaterial zusammengedrechselte Erzählungen, die eben die notwendige letzte Folgerung jenes traurigen Standpunktes bilden. Mit französischem Literaturunterricht hat dann aber weder das eine noch das andere irgend etwas zu schaffen. Die Kritik ist diesen wie ein Heuschreckenschwarm hereinbrechenden Schulausgaben gegenüber machtlos, solange nicht das literarische Gewissen und der gesunde Geist der deutschen Lehrerschaft selbst gegen dieses Unwesen sich wehren will.

Wirklich eine kuriose Vorstellung, dass Aurore Dupin es Max Rosenthal zu danken haben soll, wenn sie durch einen leisen Schliff „zu reinem Genuss für uns geeignet“ wird! Der letzte Freund der Sand, Gustave Flaubert, schrieb ihr einmal: *Remarquez-vous combien le sens littéraire est rare? . . . Les gens soi-disant éclairés deviennent de plus en plus ineptes en fait d'art. Ce qui est l'art même leur échappe. Les gloses sont pour eux chose plus importante que le texte. Ils font plus de cas des béquilles que des jambes.* Und die damit gemeinten waren doch noch ganz andere Leute als unsere Schulausgaben-Fabrikanten!

Die Sachs'sche Ausgabe der *Petite Fadette* ist der R.'schen nicht nur durch die grössere Pietät in der Behandlung des Textes, sondern auch in den Anmerkungen und in der Einleitung, in der S. einen kurzen Ueberblick über die Entwicklung des französischen Dorfromans zu geben versucht, überlegen.

Nur beispielsweise sei angeführt, was Rosenthal falsch, Sachs richtig zu dem Wort *soûl* anmerkt — eine Stelle übrigens, an der R.'s Schere den Zusammenhang der Rede ausserdem zerschnitten hat: R. druckt *je n'ai mangé ni dormi mon sou,* S. dagegen richtig .... *soûl;* dazu lautet R.'s Anmerkung 69, 19: „*Sou*, Bronzemünze vor der Revolution (= 0,04 Mk.) . . . in der vorliegenden Redensart (mit der Negativen) = nicht für einen roten Dreier, gar nicht. Aehnlich *être sans sou, n'avoir pas le sou;*" während Sachs richtig erklärt: 114, 10: „Nach Analogie von *boire et manger son soûl,* sein gehöriges Quantum trinken und essen bez. es: er hat nicht die nötige Zeit geschlafen. *Saoûl,* lat. *satullum* bez. übersatt, als s. m. Genüge." Das hätte R. auch in Darmesteter-Hatzfeld's *Dictionnaire,* weiter belegt, finden können. Bei Sachs 82, 33 (S. 17 d. Anm.) muss *Mitzner* zu *Mätzner* geändert werden.

Bez. der Einleitung R.'s sei bemerkt, dass es, wie Birch-Hirschfeld schon ganz zutreffend auseinandersetzte (Suchier-B.-Hirschfeld, *Gesch. d. fz. Literatur,* S. 661) nicht richtig ist, mit den Dorfgeschichten eine besondere Periode in der Geistes- und Geschmacksentwicklung der Dichterin zu bezeichnen. Ob „Sprache und Sitten des Berry und der bäuerliche Charakter naturwahr" geschildert sind, sollte für einen „idealistischen" Roman, als dessen Haupt und Führerin R. die Sand nennt, doch nicht so unbedingt behauptet werden. Mit dem Satze ferner: „Dazu eine Sprache, die zugleich volkstümlich und klassisch ist" wird man in diesem Falle die Schüler nur verwirren.

Zu der historischen Einleitung Sachs' bemerke ich, dass in der daselbst beschriebenen Entwicklung der modernen französischen Dorfpoesie die ältesten und die neuesten Daten fehlen: die ältesten bilden in der Renaissancezeit die *Ecraignes, Propos rustiques, Baliverneries* u. dgl. von Tabourot, Noël du Fail, auch d'Aubigné u. a., die am besten Morf in seiner leider noch immer im ersten Bande steckenden Geschichte der neueren französischen Literatur (S. 193 ff.) beschrieben hat; das jüngste Datum aber bietet der aktuelle „Regionalismus", der gegenwärtig von der *Fédération régionaliste française* und ihren Publikationen gefördert wird. Vgl. dazu Charles Brun, *Les littératures provinciales* (Bibliothèque régionaliste I), Paris 1907. Anzuführen versäumt hat S. auch den wichtigen Abschnitt in Petit de Julleville's Literaturgeschichte, Band VIII, S. 248 ff.

Königsberg. Gustav Thurau.

Gregor Sarrazin, Aus Shakespeare's Meisterwerkstatt. Stilgeschichtliche Studien. Berlin, Georg Reimer, 1906. VII+226 S. 5 Mk.

Dieses Buch des bekannten feinsinnigen und kenntnisreichen Shakespeareforschers ist wieder eine in hohem Masse anziehende Leistung, wenngleich man hier ebensowenig wie bei manchen anderen seiner Schriften uneingeschränkt auf die Worte des Meisters schwören wird. Sarrazins schon aus den *Lehrjahren* bekannte Neigung und Methode, aus seiner das gewöhnliche Mass weit überschreitenden Geschichts- und Personalkenntnis der elisabethanischen Zeit heraus Schlüsse auf Shakespeares Leben, seine Entwicklung und seine Dichtungen zu ziehen, gibt hier wieder die leitenden Gesichtspunkte für den Gang seiner Studien; daneben werden noch sehr geschickt stilistische Beobachtungen und Untersuchungen verwertet, und endlich wird auch die von ihm so eifrig und mit immer neuen Stützen verteidigte Hypothese von Shakespeares Aufenthalt in Italien wieder vorgetragen. Aus diesen Grundtatsachen ergibt sich die höchst subjektive Eigenart des Buches — was aber durchaus nicht als Vorwurf gemeint sein oder aufgefasst werden soll; sie erklärt es jedoch, dass man in gewissen Fällen dem Verfasser nicht mehr folgen kann, eben weil er, wie es mir wenigstens scheinen will, mitunter zu viel Vermutungen und Kombinationen verarbeitet. Indessen, das ist schliesslich Ueberzeugungssache, und ich zweifele nicht, dass Sarrazin auch manchen zu seinen Anschauungen bekehren wird, wie es ihm z. B. mit mir fast schon mit der Hypothese von der italienischen Reise gelungen ist.

Ich habe mich bisher immer stark gesträubt, jene Vermutung gelten zu lassen, eben weil, wie auch Sarrazin natürlich ohne weiteres zugibt, keine Spur von urkundlichem oder unmittelbarem Beweis dafür da ist; aber die zahlreichen inneren Wahrscheinlichkeiten, Möglichkeiten und indirekten Gründe, die Sarrazin nun schon seit Jahren neben anderen Forschern mit unermüdlichem Fleiss und seltenem Spürsinn zusammenträgt, wirken schliesslich in ihrer Gesamtheit auch auf den Ungläubigen so eindringlich, dass man kaum umhin kann, Zweifel und Misstrauen endlich aufzugeben. Denn vieles erklärt sich bei Annahme der Hypothese ausserordentlich leicht und gut, was ohne sie erhebliche Schwierigkeiten macht. Ihrer neuerlichen Verteidigung ist der ganze erste Teil des Buches *Die Romeo-Periode* (S. 1—74) gewidmet. Er bespricht und datiert darin *Romeo und Julia* (Winter 1593/94), *Die beiden Veroneser* (Anfang 1594), den *Sommernachtstraum* (bald darauf), dann *Der Widerspenstigen Zähmung* und den *Kaufmann von Venedig* (Sommer 1595). Ferner wiederholt er seine bereits früher geäusserte Vermutung, dass der *Sommernachtstraum* als

Festspiel zu der am 2. Mai 1594 stattfindenden Vermählung der verwitweten Mutter des Grafen Southampton gedichtet sei. Das Vorbild des Petruchio in der *Widerspenstigen* glaubt er in Ben Jonson entdeckt zu haben.

Das zweite Kapitel behandelt die *Freundschaftssonette* (S. 75 bis 113). Der Freund ist auch für Sarrazin der Graf Southampton. Die Zeit der Abfassung verlegt er in die Jahre 1592—97. Für die schwarze Schönheit vermutet er als Urbild die Gattin des Buchdruckers und Verlegers Shakespeares Richard Field, eine Französin.

Im dritten Kapitel bespricht er die *Königsdramen* (S. 114—152), wobei er wieder zahlreiche Beziehungen zwischen den dramatischen Personen und der höfischen Gesellschaft darlegt. Wichtiger aber sind gerade hier die stilistischen Betrachtungen, die zu dem Ergebnis führen, dass in den fünf Dramen *König Johann*, *Richard II.*, *Heinrich IV, 1 und 2*, *Heinrich V.* „eine stetige, stufenweise fortschreitende Stilentwicklung veranschaulicht wird. Die Sprache wird allmählich und stetig natürlicher, realistischer und prosaischer, der Satzbau langatmiger.“

Kapitel IV. *Falstaff und Genossen* (S. 153—171) bringt neue Beweisgründe für die Richtigkeit der gleichfalls von Sarrazin schon früher veröffentlichten Vermutung, dass das lebendige Modell für den dicken Ritter der Dichter George Peele gewesen sei, „Peele in dem letzten Stadium seiner Dekadenz.“ Im Prinzen Heinz glaubt er abermals den Grafen Southampton wiederzufinden.

Im fünften Kapitel *Realistische Romantik* (S. 172—192) werden die Versuche, wirkliche Vorbilder für Shakespeares Gestalten aus „Hof, Aristokratie, Theater und Bohème“ Londons aufzuspüren, an den *Lustigen Weibern*, *Viel Lärm um nichts*, *Wie es Euch gefällt* und am *Dreikönigsabend* fortgesetzt — was wir hier aber nicht im einzelnen nachzeichnen wollen; ebenso geschieht dies im sechsten Kapitel *Julius Cæsar und Hamlet* (S. 193—218) und zwar derart, dass Shakespeare bei Cæsar zuerst an Essex, später vielleicht sogar an die Königin Elisabeth selbst, bei Antonius wieder an Southampton, bei Brutus allenfalls an den Iren Hugh O'Neill gedacht haben könnte — Vermutungen, die, wie mich bedünkt und wie es ihr Urheber wohl auch selbst empfindet, auf ziemlich schwachen Füssen stehen. Meiner Ansicht nach ist jedenfalls bei allen historischen Stücken, gleichviel, ob sie der englischen oder römischen Geschichte angehören, der historisch feststehende und überlieferte Charakter das Massgebende; Beziehungen auf lebendige Vorbilder aus der Gegenwart werden da, wenn überhaupt, gewiss nur selten und in ganz schwachen Reflexen vorhanden sein. Beim *Hamlet* treten wieder Stiluntersuchungen mehr in den Vordergrund, obwohl die „Modellmethode“ auch da noch geübt wird. Auf-

fallend sind die zahlreichen Uebereinstimmungen im Stil mit *Richard II.*

Das sind nur einige der wichtigsten Gedanken des inhaltreichen Bandes. Sie wurden deswegen hervorgehoben, weil sie wohl geeignet sein dürften, die Lust zu erwecken, mehr davon zu lesen und die Begründungen kennen zu lernen. Wer diesem Streben nachgibt, wird gut auf seine Rechnung kommen und es nicht bereuen; denn gar vieles kann man aus dem Buche lernen, und all die vielen Vermutungen und Möglichkeiten, die Sarrazin uns vorführt, gleich als bare Tatsachen hinzunehmen, das verlangt er ja selbst nicht, da auch ihm noch manches fraglich erscheint.

Königsberg. Hermann Jantzen.

S. D. Waddy, Violet's Echos der neueren Sprachen. "The English Echo", 25te Auflage, neubearbeitet von J. C. Limschou, Stuttgart, W. Violet's Verlag, 1907.

This book consists of some hundred English Conversations on well varied subjects. Its vocabulary contains about four thousand words, which have been well chosen. The English is correct and idiomatic.

After working carefully through this book, no one should find it difficult to take part in an ordinary English conversation.

C. Lawrence. Violet's Sprachlehrnovellen. "A Merchant of Newyork", herausgegeben von G. Kluge. Stuttgart, W. Violet's Verlag, 1907.

In this little story many phases of life in Newyork are described in an interesting manner. Dialogue and narrative are happily mingled, the English is correct and idiomatic, the vocabulary well chosen, and the book should provide a good basis for English conversation.

In the notes the beginner will find all the help he requires.

At the end of the book a lengthy description of Newyork is given in German, which might be used for exercises for translation into English.

The paragraph on page 13 beginning "John watched . . ." has no meaning. Some connecting sentences must have been omitted.

Königsberg. A. C. Dunstan.

Zeitschriftenschau.

Beiblatt zur Anglia. Mitteilungen über englische Sprache und Literatur und über englischen Unterricht, herausgegeben von Max Friedrich Mann. Band 16, Jahrgang 1905 enthält u. a. folgende Besprechungen: S. 1—7: van Dam and Stoffel, *Chapters on English Printing, Prosody and Pronunciation, 1550 bis 1700* (Ref. Luick). — S. 8—23: Butchart, *Sind die Gedichte 'Poem on Pastoral Poetry' und 'Verses on the Destruction of Drumlanrig Woods' von Robert Burns?* (Ritter.) — S. 33—51: Luick, *Studien zur englischen Lautgeschichte* (Sarrazin). — S. 51—53: Rühl, *Grobianus in England* (Andrae). — S. 53—62: *Shakespeare, The Tragedy of Hamlet* ed. by Verity („eine sehr fleissige und tüchtige Leistung auch in didaktischer Beziehung." Konrad Meyer). — S. 75 f.: Herrig, *British Classical Authors* ed. by Max Förster („in jeder Beziehung zu empfehlen. F. Lindner). — S. 115—117: Andrews, *Readings in English Literature* (M. F. Mann). — S. 129—145: Franz, *Die Grundzüge der Sprache Shakespeare's* (W. Horn). — S. 169—175: Byron, *Selected Poetry* ed. by Wight Duff (Pughe). — S. 210—222: Plötz, *English Vocabulary* (Lincke). — S. 211—214: G. Krueger, *Schwierigkeiten des Englischen.* III. *Syntax nebst Beiträgen zur Stilistik, Wortkunde und Wortbildung.* („Das ausgezeichnete Buch, für das wir Krueger aufrichtigen Dank schulden, sei allen Fachgenossen aufs wärmste empfohlen." Heim. — S. 257—267 wird dasselbe Werk nochmals von K. Meier unter Eingehen auf einzelne strittige Punkte, aber gleichfalls durchaus anerkennend b esprochen „Seit Storm's *Neuerer Philologie* ist in Deutschland meines Wissens kein Werk über das moderne Englisch von so hervorragender Bedeutung erschienen, wie Krueger's *Schwierigkeiten.*") — S. 246 f.: *Der kleine Toussaint-Langenscheid* (Lincke). — S. 267—275: *Jahrbuch der deutschen Shakespeare-Gesellschaft,* Band 39 und 40 (Philipp Wagner). — S. 293—310: Kröger, *Die Sage von Macbeth bis zu Shakespeare;* Prölss, *Von den ältesten Drucken der Dramen Shakespeare's;* Büttner, *Shakespeare's Stellung zum Hause Lancaster* (K. Meier). — S. 310 f.: Urbat, *Ein Studienaufenthalt in England* (K. Meier). — S. 335 f.: Meyerfeld, *Von Sprach und Art der Deutschen und Engländer* (Schriefl). — S. 336: Busse, *Wie studiert man neuere Sprachen?* — S. 341—346: Breul, *Greek and its Humanistic Alternatives in the 'Little-Go'* (W. Schott). —

S. 347—350: Gesenius, *English Syntax* (Ref. G. Krueger gibt eine grosse Zahl von Berichtigungen). — S. 362—365: Sieper, *Das Evangelium der Schönheit in der englischen Literatur und Kunst des 19. Jahrhunderts* (Küchler). — S. 365—369: Jespersen, *How to teach a Foreign Language;* Selge, *Wem gehört die Zukunft?* (Eggert.) — S. 370—375: Plate-Kares, *Englisches Unterrichtswerk* I. II. (Ref. G. Krueger sagt von I: „Der Raum gebricht mir, die auf jeder Seite aufstossenden Unrichtigkeiten und unklaren Fassungen aufzuzählen; das hiesse das Buch umarbeiten," von II: „Der Lesestoff ist gut, die Grammatik schlecht. . . . Aus diesem Buche kann ein Schüler weder Englisch noch denken lernen, soweit der grammatische Teil in Betracht kommt.") — Von selbstständigen Artikeln erwähne ich: S. 76—78: Horn, *He is not as tall as I.* — S. 105—110: Pogatscher, *Eine vergessene Präposition* (*le* in englischen Ortsnamen wie *Marylebone* aus *Mary-le-Bourne, Clayton-le-Dale* u. ä. = frz. *lez, les* aus lat. *latus,* das aber, wie in *Clayton-in-le-Dale* u. ä. für den franz. Artikel *le* gehalten wurde). — S. 151—156. 168: Luick, *Zu ne. these* (Polemik gegen Sarrazin). — S. 203—207: J. Le Gay Brereton, *Notes on the Text of Marlowe.* — S. 207—110: Brennan, *Marlowe. — Disasters in the Sunne.* — S. 232—245: G. Krueger, *Zusätze und Berichtigungen zu Muret's Wörterbuch.* — S. 336 f.: Pogatscher, *Zu ne. these.* — Band 17, Jahrgang 1906 enthält u. a. folgende Besprechungen: S. 42—49: Perrett, *The Story of King Lear from Geoffrey of Monmouth to Shakespeare* (K. Meier). — S. 50 bis 55: Dhaleine, *Hawthorne;* Wendell, *The Temper of the Seventeenth Century in English Literature* (Aronstein). — S. 55 bis 64: Swoboda, *Lehrbuch der englischen Sprache;* L. Kellner, *Lehrbuch der englischen Sprache* (Tappert). — S. 132—134: Barbeau, *De usu articuli finiti Anglici* etc. (Wülfing). — S. 163 bis 169; Heck, *Zur Geschichte der nicht-germanischen Lehnwörter im Englischen* (Wülfing). — S. 169—172: Longfellow's *Evangeline* hrsg. von E. Sieper ('angelegentlich empfohlen' von Ackermann). — S. 179—182: G. Krueger, *Englisches Unterrichtswerk für höhere Schulen* I. *Elementarbuch* III. *Lesebuch.* (Erfreulich ist es, dass der Ref. Aronstein die Verwendung von Einzelsätzen in dem *Elementarbuch* als einen „grossen Vorzug des Buches" bezeichnet, „denn die Behandlung der Grammatik als eines Pudendum, das man von hinten herum einschmuggelt, ohne dass der Schüler zuviel davon merkt, kann doch zu keinem festen Erfassen des Knochengerüstes der Sprache führen.") — S. 193—212: Hoops, *Waldbäume und Kulturpflanzen im germanischen Altertum.* („Ich scheide von dem Buche mit dem Gefühle, dass unsere Wissenschaft nicht häufig Werke hervorgebracht hat von gleicher Grosszügig-

keit und Weite des Blicks, gleicher Fülle und Vielseitigkeit der Anregungen und gleicher Wichtigkeit und Verlässlichkeit der Ergebnisse.“ (Max Förster.) — S. 228—231: Koeppel, *Ben Jonson's Wirkungen auf zeitgenössische Dramatiker und andere Studien zur inneren Geschichte des englischen Dramas* (Aronstein). — S. 233—238: Rausch, *Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts im Abrisse dargestellt* (W. Schott). — S. 238—242: Tendering, *Lehrbuch der englischen Sprache, Ausgabe C.* („Als 'vorbereitenden Kursus' empfehle ich Herrn Direktor T. sowie seinen zahlreichen Genossen auf dem Gebiete der Schulbuchfabrikation, sich in langer geduldiger Arbeit erst selbst das anzueignen, was sie andere lehren wollen“ . . . . . „Alle diese Fehler werden, das darf ich dem Verfasser zum Trost aus langer Erfahrung versichern, dem Fortkommen seines Geisteswerkes nicht hinderlich sein.“ G. Krueger.) — S. 242 f.: Conrad, *Syntax der englischen Sprache für Schulen* („Conrad's *Syntax* kann warm empfohlen werden.“ Heim). — S. 243 f.: Hofmann, *Kurzes einfaches Lehrbuch der englischen Sprache* („Ein anspruchsloses, aber recht brauchbares Büchlein.“ Heim). — S. 244 f.: Röttgers, *Englische Schulgrammatik.* (Wer G. Krueger's vernichtende Kritik von Röttger's *Englischer Schulgrammatik* in unserer *Zeitschrift* (V, 163—182) gelesen hat, wird sich wundern, dass der Ref. Heim an dem Buche gar so wenig auszusetzen findet.) — S. 257—260: Shakespeare's *Tempest*, hrsg. von Albrecht Wagner; Fielding's *Tom Thumb*, hrsg. von Lindner (R. Fischer). — S. 264—267: Alden, *English Verse. Specimens illustrating its Principles and History* („Das Buch vereinigt in ganz gelungener Weise wissenschaftliche Gründlichkeit mit praktischer Brauchbarkeit.“ A. Kroder). — S. 307—318: Swoboda, *English Reader; Literary Reader; Schulgrammatik der modernen englischen Sprache* (Tappert). — S. 336—339: G. Krueger, *Englisches Unterrichtswerk für höhere Schulen.* II. *Grammatik* („Das Buch verdient alles Lob. Es sei denn auch allen Fachgenossen aufs wärmste empfohlen.“ Heim). — S. 353—361: Chambers, *The Mediaeval Stage* (Sarrazin). — Selbständige Artikel: S. 69: Ritter, *Zum Prisoner of Chillon.* — S. 70—83: Andrae, *Zu Longfellow's und Chaucer's Tales.* — S. 108—123: J. Le Gay Brereton, *Notes on the Text of Thomas Heywood.* — S. 139 bis 148: W. Schott, *Neue Beiträge zum Studium des Bildungswesens in der Union.* — S. 213—223: G. Krueger, *Zusätze und Berichtigungen zu Muret's Wörterbuch.* — S. 284: Ritter, *Zu Byron's Hebrew Melodies.* — S. 365—370: Koeppel, *Ein Boccaccio-Motiv in Abraham Fraunce's Victoria.*

Max Kaluza.

Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Im Auftrage des Vorstandes herausgegeben von A. Brandl und W. Keller. 43. Jahrgang. Mit zwei Bildern. Berlin-Schöneberg, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung, 1907. XXXII+492 S. 12 Mk.

Im Jahresbericht (VII—XI) wendet sich Brandl zunächst gegen Tolstois Schrift über Shakespeare und teilt mit, dass das Manuskript zu der Neuausgabe der Quellen Shakespeares (Tragödien) von H. Anders druckfertig vollendet sei. Die von A. Cohn begonnene Shakespeare-Bibliographie bis 1864 müsse noch liegen bleiben. An Stelle des verstorbenen R. Schröder habe der Berliner Universitätsbibliothekar Dr. Daffis die Bibliographie übernommen. Die neue Preisaufgabe lautet: *Hamlet auf der deutschen Bühne bis zur Gegenwart* (Frist bis 15. 3. 08, Preis 750 Mk.). — Den Festvortrag *Shakespeares Lustspiele und die Gegenwart* (XII—XXXII) hielt Ludwig Fulda und bot damit eine ganz vortreffliche, feinsinnige Würdigung der Komödien, die weiteste Verbreitung und Beherzigung verdiente. — S. 1—52: *The Tide Taryeth No Man.* Ein Moralspiel aus Shakespeares Jugendzeit. Hrsg. von E. Rühl. Eine kulturgeschichtlich wertvolle Moralität von G. Wapull (1576) gegen die Wucherwirtschaft Londoner Kaufleute. (Bis S. 11 Einleitung, dann Textabdruck.) — S. 53—97 setzt E. Kilian seine Behandlung von *Schreyvogels Shakespeare-Bearbeitungen* fort (4. *Kaufmann von Venedig,* 5. *Othello,* 6. *Hamlet*). — S. 98—137 behandelt A. von Weilen *Laube und Shakespeare,* indem er in ähnlicher Weise Laubes Bearbeitungen Shakespeare'scher Dramen untersucht.[1]) — *Shakespeare auf der deutschen Bühne VIII* (S. 138 bis 146). H. Richter charakterisiert die *Ophelia* der *Stella von Hohenfels.* — S. 147—154 tut dasselbe E. L. Stahl für *Ellen Terry* als *Hermione.* — S. 155—168: *Zur Quellenfrage von Shakespeares Sturm.* G. Becker weist auf die spanische Novellensammlung *Noches de Invierno* von Antonio de Eslava (1610) hin und zeigt, dass deren 4. Kapitel, der *Sturm* und Ayrers *Schöne Sidea* auf dieselbe gemeinsame, aber uns unbekannte Quelle zurückgehen. — S. 168—209: *Puschkin und Shakespeare.* M. Pokrowskij legt in fast allzugrosser Breite die Einwirkungen Shakespeares auf den russischen Dichter dar, besonders auf dessen *Boris Godunov* (1825), *Geizigen Ritter, Steinernen Gast* und *Mozart und Salieri.* — — Kleinere Mitteilungen: E. Koeppel, *Shakespeares „Julius Cæsar" und die Entstehungszeit des anonymen Dramas „The Wisdome of Doctor Dodypoll"* (S. 210—212). Dieses muss unmittelbar nach

[1]) S. 108 steht dasselbe Zitat aus einem Brief der Bayer-Bürck an Laube wie S. 68; aber der Schlusssatz hat andern Wortlaut. Die Redaktion hätte wohl für die Richtigstellung des einen der beiden Zitate Sorge tragen können.

Julius Cæsar 1599/1690 gedichtet sein. — F. Skutsch, *God Save the Mark* (S. 212—217). S. erklärt sehr glücklich diesen Ausdruck (*Romeo* III, 2, 53 u. ö.) als Schutzzauberformel = „Gott schütze die berührte Stelle" und bringt überzeugende Parallelstellen aus *Petronius, Trimalchio* 63 *(salvum sit quod tango)* und dem neueren römischen Sonettendichter G. Belli *(sarvo me tocco = salve dove mi tocco)*. — J. de Perott, *Ueber die Entlehnungen und Aenderungen von Namen in den Schauspielen und Erzählungen mit Verkleidungsmotiv* (S. 218—220). — M. Lederer, *Zu „Antonius und Kleopatra" in Deutschland* (S. 220—226). Hinweis auf das gleichnamige Trauerspiel von C. A. Horn (Grätz 1797).[1] — G. Binz, *Zu Coriolan I, 4, 54.* Schlägt für *Thou art left Martius* vor zu lesen *Thou worthiest Martius.* — W. Greg, *The Malone Society* (S. 227—230). Ankündigung einer Ende 1906 in London gegründeten Gesellschaft, die den Zweck hat, vornehmlich treue Neudrucke alter Dramen zu liefern. Jahresbeitrag 1 Guinea. Bisher sind vier Werke erschienen. Höchst bedauerlich ist es, dass nach bekannter englischer Unsitte die Veröffentlichungen nur für die Mitglieder bestimmt sind und nicht in den Buchhandel kommen. So werden sie vielen fast ebenso unzugänglich bleiben wie die Originale. — — Nekrologe: *Dr. Richard Garnett* von Dian Mary Tupper (S. 231—234). — *William James Craig* von Elizabeth Lee (S. 234—235). — *Dr. Richard Schröder* von A. Brandl (S. 235—236). — — Die *Bücherschau* (S. 237—291) umfasst die Besprechung von 26 Werken. — Die *Zeitschriftenschau* von C. Grabau reicht von S. 292—332. — Die *Theaterschau* (S. 333—382) berichtet über Berlin, München, Düsseldorf *(Macbeth)*, Beerbohm-Trees Gastspiel in Berlin und England. Wechsungs *Statistischer Ueberblick über die Aufführungen Shakespearescher Werke auf den deutschen und einigen ausländischen Theatern im Jahre 1906* lehrt, dass 24 Stücke von 197 Gesellschaften in 1653 Aufführungen dargeboten wurden (1905: 23 — 186 — 1258). — Die *Shakespeare-Bibliographie* 1906 wurde noch von Schröder angefertigt und ist von Daffis ergänzt; sie umfasst 685 neue Erscheinungen, zahlreiche Nachträge und das Register (S. 383—475). Schluss: Zuwachs der Bibliothek, Mitgliederverzeichnis (1. 4. 07: 596), Namen- und Sachverzeichnis. — — Bemerkenswert ist noch, dass aus der Redaktion des Jahrbuchs Prof. Dr. Wolfgang Keller (Jena) nach neunjähriger Tätigkeit ausscheidet und Prof. Dr. Max Förster in Würzburg an seiner Stelle eintritt.

Königsberg. H. Jantzen.

---

[1] Im Text steht 1897.

Pro domo!

Aus den Besprechungen, die meiner Broschüre *Bildung und Fertigkeit* zuteil geworden sind, geht hervor, dass in bezug auf meine Ansichten über einige wichtige methodische Fragen sich hie und da Missverständnisse und Irrtümer herausgebildet haben, die ich im Folgenden zu beseitigen versuchen möchte.

Von seiten der Reformer wird vielfach die irrige Meinung vertreten, dass alle, die es nicht mit ihnen halten, wieder die alte grammatische, dem lateinischen Unterricht Punkt für Punkt entlehnte Lehrmethode einführen möchten. Das Charakteristische dieser Methode bestand darin, dass von unten an bis oben, also bis zum Abiturientenexamen, vorwiegend durch Uebersetzen vom Deutschen in die Fremdsprache die grammatischen Regeln eingeübt wurden, wobei zur Unterstützung auch noch die Lektüre mit herangezogen wurde; auf den Inhalt derselben kam es dieser Methode wenig an, die sprachlich grammatische Form stand im Vordergrunde. Die „formale Bildung“ durch die Fremdsprache war ihr Feldgeschrei. Gegen diese Richtung im altsprachlichen Unterricht eröffnete die Herbart'sche Schule einen scharfen Kampf, der noch heute fortdauert, und Anfang der achtziger Jahre dehnte sich dieser Kampf auch auf das neusprachliche Gelände aus, nachdem von Vietor zum Angriff geblasen war. Soweit der Kampf sich gegen diesen Grammatizismus richtete, war er vollauf berechtigt, und es ist ohne Frage ein Verdienst der neusprachlichen Reform, dass sie ihn eröffnet und mit Energie geführt hat. Ich habe jedenfalls nie daran gedacht, diese Methode zu neuem Leben zu erwecken, wie man nach den Worten einiger Kritiker glauben sollte; ich habe mich darüber neuerdings in meiner Schrift „*Die Theorie des fremd-*

sprachlichen Unterrichts in der Herbart'schen Schule" nochmals so deutlich ausgesprochen, dass ich jetzt wohl hoffen darf, von keinem Reformer weiter noch zu denen gezählt zu werden, die die alte grammatische Methode wieder zu Ehren bringen wollen. Ich vertrete im Gegensatz zu diesen Grammatisten die Ansicht, dass das letzte Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts nicht ein formalistisches, sondern ein realistisches, dass das wichtigste Endziel dieses Unterrichts die verständnisvolle Einführung der Schüler in die fremde Kultur- und Gedankenwelt sein muss, und nicht sprachlich formale Bildung. Deshalb verwerfe ich alle grammatischen Klassenarbeiten sowie besondere Grammatikstunden für die Oberstufe grundsätzlich. Hier soll nichts der Lektüre Eintrag tun. Damit entferne ich mich denn doch ganz wesentlich von den Vertretern der alten grammatischen Methode. Allerdings halte ich diese Methode für die Unter- und Mittelstufe prinzipiell für richtig, nur darf die Lektüre ihr nicht derartig dienstbar gemacht werden, wie es wieder in Anlehnung an den lateinischen Unterricht früher vielfach geschehen ist. Aber das eigentliche Unterrichtsziel dieser beiden Stufen muss die grammatische und lexikographische Aneignung der Fremdsprache sein, soweit sie zu einem erfolgreichen Lektürebetrieb auf der Oberstufe erforderlich ist. Der erfolgreiche Lektürebetrieb auf der Oberstufe ist aber das letzte Ziel, dem ich zustrebe, und ich bin deshalb ein Gegner aller methodischen Massnahmen, die diesem Ziele hinderlich werden müssen oder können. Aus diesem Grunde kann ich mich auch den neusprachlichen Reformern nicht anschliessen, denn sie haben, sie mögen jetzt sagen, was sie wollen, bis auf die letzte Zeit stets die Sprechfertigkeit zwar nicht als einziges, wohl aber als wichtigstes Ziel des neusprachlichen Unterrichts aufgestellt. Sie haben damit ebenso wie die Grammatisten ein formalistisches Endziel aufgestellt, nur ein anderes, aber kein besseres. Dass die Reformer aber nur Sprechfertigkeit und kein anderes Ziel verfolgten, habe ich nie behauptet; ich habe nur gesagt und wiederhole es hier ausdrücklich, dass sie die Sprechfertigkeit zum wichtigsten Ziele gemacht, die anderen nachgestellt und dadurch eine falsche Gruppierung der Ziele vorgenommen haben. Denn das wichtigste Ziel darf nicht die Sprechfertigkeit sein, sondern die Lesefertig-

keit, aber nicht im Sinne einer technischen Fertigkeit, sondern der Fähigkeit, bedeutende Schriftsteller des fremden Volkes sicher zu verstehen und ihre Gedanken ohne Schwierigkeit in korrektem Deutsch wiederzugeben. Daneben sollte eigentlich überhaupt kein anderes Ziel für die Oberstufe aufgestellt werden. Man sollte vielmehr alles andere nur als Mittel ansehen, um zu diesem Ziele zu gelangen. — Was mit der Sprechfertigkeit das deutsche Gemüt zu tun hat, dem nach Borbein die neusprachlichen Reformer wieder zu seinem Rechte zu verhelfen mitgewirkt haben sollen,[1]) ist mir unklar. Das deutsche Gemüt wendet sich von dem *„parler français“* und dem *„to speak English“* sowie von den Trivialitäten des *Every day life*, dem die Reformer eine viel zu breite Rolle im Schulunterricht eingeräumt haben, ebenso fröstelnd ab, wie von den trockenen formalistischen Uebungen der Grammatisten, es verlangt, wie Borbein mit Recht sagt, nach „idealen Werten“. Diese idealen Werte sind aber doch wohl Gedanken und Ideen, die das Gemüt erheben und begeistern können, und nicht Fertigkeiten. Darum sollten sich doch ja nicht die Reformer als Sachwalter des deutschen Gemüts gerieren, die Sache des deutschen Gemüts vertreten vielmehr diejenigen, die gegen grammatischen und utilitaristischen Formalismus Sturm laufen, um für die Gedanken der führenden Geister der fremden Kulturvölker in der Schule freie Bahn zu schaffen.

Ein zweiter Irrtum in bezug auf meine methodische Stellung ist die Annahme, dass ich vom Sprechen in der fremden Sprache überhaupt nichts wissen wolle; das scheint z. B. Hausknecht zu glauben. (Vgl. Rethwisch, *Jahresberichte* 1905). Und doch habe ich stets hervorgehoben, dass ich für Sprechübungen im Anschluss an die Lektüre auf allen Stufen, für eine besondere Berücksichtigung der Umgangssprache allerdings nur auf der Unter- und Mittelstufe gern zu haben bin. Sprechübungen im Anschluss an die Lektüre fördern die Lesefertigkeit und müssen mir deshalb willkommen sein. Dagegen raubt eine besondere Behandlung der Umgangssprache auf der Oberstufe der Lektüre, die hier ausschliesslich philosophische, historische und poetische Stoffe

[1]) Vgl. *Monatschrift für höhere Schulen* VI, 337 und *Zeitschrift* VI, 379.

bieten sollte, kostbare Zeit und entspricht auch keineswegs dem Interessenkreise eines einigermassen intelligenten Primaners. *Borbein* meint am Schlusse seiner Besprechung, die beiden letzten Aufsätze meiner Broschüre stimmten in so wesentlichen Punkten mit den Grundanschauungen der Reformer überein, dass man zu dem Glauben komme, ich werde, wenn ich etwa in Zukunft an einer realen Anstalt wirken sollte, auch in bezug auf diese Schulart aus einem Saulus zu einem Paulus werden. Also B. vermutet mich auf dem Wege nach Damaskus. Diese beiden Aufsätze bringen Entwürfe für den französichen und englischen Unterricht am Gymnasium *unter Zugrundelegung der Bestimmungen der Lehrpläne von 1901. Ich habe mich also in ihnen auf den Boden dieser Lehrpläne gestellt*, und so z. B., weil dieselben auch eine besondere Behandlung der Umgangssprache auf der Oberstufe verlangen, in diesen Entwürfen die Umgangssprache auch für die Oberstufe mit berücksichtigt. *Das ist geschehen, weil es die Lehrpläne verlangen, aber nicht, wie Borbein annimmt, weil ich selbst in der Praxis dafür bin.* Und wenn diese Entwürfe, wie er meint, so sind, dass sie mit den Grundanschauungen der Reformer vielfach übereinstimmen, so ist das die Schuld der neuen Lehrpläne, für die ich nicht verantwortlich bin. Dass diese Entwürfe in einigen wesentlichen Punkten nicht *meinen* Ansichten entsprechen, hätte B. doch gerade daraus ersehen müssen, dass zwei wichtige Punkte *meines* Programms, nämlich *die Verwerfung einer besonderen Behandlung der Umgangssprache auf der Oberstufe* und *die Forderung philosophischer Lektürestoffe* in ihnen fehlen.

Somit muss der Versuch Borbeins, meine Praxis gegen meine Theorie auszuspielen, als gescheitert angesehen werden, und deshalb kann ich seiner Hoffnung, dass eine völlige Bekehrung meiner Wenigkeit zum Standpunkt der Reform erfolgen werde, leider keinerlei Nahrung geben, muss im Gegenteil zu meinem Bedauern erklären, dass, seitdem ich durch mehrjährige eingehende Studien auf dem Gebiete der fremdsprachlichen Methodik von der Unhaltbarkeit formalistischer Endziele des sprachlichen Schulunterrichts noch mehr überzeugt worden bin, die Aussicht auf eine solche Bekehrung ge-

ringer ist, als je zuvor. In dieser Beziehung *lasciate ogni speranza.*

Also auf das materiale Endziel des neusprachlichen Unterrichts kann ich nimmermehr zu Gunsten formalistischer Ziele, heissen sie nun Grammatik oder Sprechfertigkeit, verzichten; aber soweit Grammatik, Sprechfertigkeit und schriftliche Uebungen zur Erreichung dieses Zieles beitragen, sind sie mir wertvolle Mittel. Dass ich auch das Sprechen als ein solches Mittel ansehe, habe ich schon oben erwähnt. Alle diese formalistischen Uebungen muss ich aber von dem Augenblick an verwerfen, wo sie der Erreichung des Hauptzieles hinderlich zu werden beginnen. Das tun besondere Grammatikstunden in der Prima, insofern sie der Lektüre kostbare Zeit rauben, das tun grammatische Extemporalien auf dieser Stufe, insofern nach ihnen vorwiegend der Schüler zensiert und deshalb von ihm auch im Hinblick auf das Examen vorwiegend die Grammatik gepflegt und die Lektüre vernachlässigt wird, das tut auch eine besondere Behandlung der Umgangssprache auf dieser Stufe, insofern sie mit der Lektüre in keinem Zusammenhang steht, sie nicht fördert, sondern für sich Zeit beansprucht, die auf die Lektüre verwandt werden sollte, das tut unter gewöhnlichen Verhältnissen — und besondere Verhältnisse, wie sie hie und da vielleicht einmal vorkommen mögen, können für die allgemeine Methodik nicht mitbestimmend sein — auch die völlige Ausschaltung der Muttersprache im Lektüreunterricht dieser Stufe. Es ist aber wiederum ein Irrtum, wenn man glaubt, ich wolle einfach grundsätzlich von dieser Ausschaltung nichts wissen. Ich stehe im Gegenteil nicht an, mit Münch zu erklären, dass, vorausgesetzt dass im Unterricht bei dem Verzicht auf die Muttersprache das materiale Ziel, also die gründliche und allseitige Einführung in die Lektüre, erreicht wird, dieser Unterricht der vollkommenere sein würde. Aber an diese Voraussetzung glaube ich nicht, und deshalb kämpfe ich gegen die Ausschaltung der Muttersprache. Wenn ich bedenke, wie schwierig es schon ist, die Primaner zum wirklichen sicheren Verständnis deutscher Denker und Dichter zu bringen, dann kann ich nimmer zugeben, dass es, ausser in ganz besonderen Ausnahmefällen, möglich sein sollte, ohne Zuhilfenahme der Muttersprache ihnen

französische und englische Denker und Dichter derart nahe zu bringen, dass sie nach Inhalt und Form ihr sicheres Eigentum werden, d. h. ich kann nicht zugeben, dass bei dem völligen Verzicht auf die Muttersprache die Einführung in die fremde Kultur- und Gedankenwelt nicht des nötigen Tiefgangs entbehre. Soweit dieser Tiefgang nicht gefährdet wird, kann man, ja soll man die fremde Sprache gebrauchen, aber sie hat zurückzutreten hinter die Muttersprache, sobald jene Gefahr droht. Also von einer grundsätzlichen Verwerfung des Gebrauchs der fremden Sprache im Lektüreunterricht bin ich weit entfernt. Mir kommt es nur darauf an, dass das materiale Ziel des Unterrichts keinen Schaden leidet.

Somit kann mich die alte grammatistische Richtung ebensowenig für sich in Anspruch nehmen, wie die extreme Reform. Sie beide setzen dem neusprachlichen Unterricht ein formalistisches Endziel. Ich vertrete dagegen ein realistisches oder materiales Endziel, ich wünsche, dass aus dem gesamten fremdsprachlichen Unterricht unserer höheren Schulen endlich alles philologische Spezialistentum schwinde, und dass er sich anschicke, das zu leisten, was an einer Schule seine eigentliche Aufgabe ist, nämlich die Schüler in eine fremde Kulturwelt einzuführen, sie mit den Gedanken und Ideen der führenden Geister dieser fremden Kultur bekannt zu machen und für sie in ihnen ein dauerndes Interesse zu wecken. Ein Unterricht, der sich diese Aufgabe setzt, kann der Teilnahme fast jedes Primaners versichert sein; für solche Gedanken und Ideen ist er immer zu haben, denn sie befruchten ihm auch Phantasie und Gemüt und beschäftigen nicht blos Verstand und Gedächtnis. Für Aufgaben aber, die sich, wie z. B. die formalistischen Sprachübungen, nur an diese wenden, wird sein Interesse stets erzwungen werden müssen und nur durch das nahe Schreckgespenst des Examens einigermassen wachgehalten werden können.

Hannover. G. Budde.

La Division et l'Organisation du territoire français.

(Suite.)

II. Enseignement secondaire. — L'enseignement que nous qualifions de secondaire depuis la Révolution[1]), ne s'adresse pas, comme l'enseignement primaire, à la partie la plus nombreuse de la population, mais il forme ce qu'on appelle les classes éclairées et dirigeantes, celles qui, comme on l'a dit justement, »font le peuple entier par la contagion de leurs idées et de leurs sentiments.«

Aux connaissances fondamentales et élémentaires qui sont indispensables à tout le monde, viennent s'ajouter ici les langues anciennes, les langues vivantes, la philosophie, la littérature ancienne et moderne, l'histoire, la géographie, les sciences.

Les programmes de l'enseignement secondaire ont subi depuis cent ans des remaniements incessants. Il a fallu se conformer aux changements de l'opinion qui, influencée par les modifications économiques qu'a subies notre société dans le courant du siècle dernier, a cessé d'attacher autant d'importance qu'autrefois à certaines branches de nos connaissances, pour augmenter la part faite à certaines autres. Pour donner satisfaction à tout le monde, l'enseignement secondaire a été pendant ces dernières années, subdivisé en enseignement classique et enseignement moderne. Ces dénominations sont suffisamment expressives, et font comprendre que dans le premier on se préoccupait, plus que dans le second, des choses de l'antiquité (langues, littératures, histoire, etc,); et que dans celui-ci on s'attachait davantage à l'étude des langues vivantes, des sciences, et de tout ce qui paraît présenter une utilité pratique immédiate. Un décret de 1902 a remanié toute cette organisation: il n'y a plus qu'un seul enseignement secondaire et un seul baccalauréat. Mais diverses combinaisons ont été imaginées qui permettent aux pères de famille de faire varier dans de certaines limites l'enseignement qu'ils font donner à leurs enfants[2]).

---

[1]) Décret du 11 floréal an IX (1er mai 1802): »L'instruction sera donnée 1° . . . . 2° dans des écoles secondaires . . . «

[2]) Décret du 2 juin 1902: l'enseignement secondaire se divise en deux cycles successifs, dont chacun peut se suffire à lui-même et donner lieu à la délivrance d'un certificat d'études. Le premier cycle dure 4 ans. Il

La durée des classes et études est de 7 à 9 heures par jour, suivant l'âge des élèves. Ces heures de travail sont coupées par des repos ou récréations.

L'instruction religieuse ne figure pas dans les programmes. Elle peut être donnée, si les pères de famille en expriment le vœu, par les ministres des différents cultes, en dehors des heures de classe, dans les établissements mêmes. La règle est différente, on l'a vu, pour les écoles primaires.

La sanction des études d'enseignement secondaire est un examen, dit de baccalauréat. Le diplôme de bachelier est exigé à l'entrée d'un grand nombre de carrières libérales. Il l'est aussi pour l'accès de l'enseignement supérieur (v. *infrà*).

Les établissements publics d'enseignement secondaire s'appelèrent d'abord écoles centrales. Il y en avait une par département. Elles prirent ensuite le nom de lycées et de collèges. Les lycées (qui, sous la Restauration et sous le gouvernement de Juillet, devinrent des collèges royaux) appartiennent à l'Etat. Il y en a un, en principe, au chef-lieu de chaque département. Les collèges, ou collèges communaux, sont fondés et entretenus par les villes[1]). Beaucoup de chefs-lieux d'arrondissement possèdent leur collège.

On compte aujourd'hui, en France, 109 lycées et 227 collèges.

Ni dans les lycées ni dans les collèges l'enseignement n'est gratuit: les enfants qui le reçoivent, appartiennent à des familles qui peuvent, en général, en faire les frais. La rétribution est très variable: elle varie suivant l'importance des localités; elle s'élève à mesure que l'enfant avance dans ses études; elle n'est pas la même suivant qu'il est interne (pensionnaire, c'est-à-dire logé, nourri, couché dans l'établissement), ou externe, c'est-à-dire y recevant seulement l'en-

---

comprend deux sections: dans l'une, le latin est obligatoire, le grec facultatif; dans la seconde, il n'y a ni latin ni grec, mais du français, des sciences, le dessin. Le second cycle, qui dure 3 ans, se subdivise en 4 groupements: a) latin et grec; b) latin, langues vivantes; c) latin, sciences; d) sciences, langues vivantes.

[1]) Ainsi, à Paris, il y a 12 lycées, exploités par l'Etat: (Buffon, Carnot, Charlemagne, Condorcet, Henri IV, Janson de Sailly, Lakanal, Louis le Grand, Michelet, Montaigne, Saint Louis, Voltaire) et 2 collèges municipaux (Chaptal, Rollin).

seignement. Des bourses, créées par l'Etat, par les départements, par les communes, viennent en aide à certaines familles dont les ressources seraient insuffisantes.

Les maîtres de l'enseignement secondaire portent uniformément le titre de professeurs. Autrefois ceux des collèges étaient appelés régents. On distingue des professeurs titulaires et des professeurs chargés de cours.

Les traitements sont très variables. Dans la plupart des lycées ils sont échelonnés de 3200 frcs. à 5200 frcs. suivant la classe à laquelle le professeur appartient[1]). Il y a en outre une indemnité de 500 frcs. pour ceux qui possèdent le titre d'agrégés. Dans les collèges les traitements sont de 1600 frcs. à 3400.

Outre le personnel enseignant il y a un personnel chargé de la surveillance (censeurs, surveillants généraux, répétiteurs); un économe; des aumôniers des différents cultes.

A la tête de ce personnel est placé un fonctionnaire chargé de la direction et de l'administration: le proviseur dans les lycées, le principal dans les collèges.

Le recrutement du personnel enseignant est assuré par des institutions diverses. L'école normale supérieure de l'enseignement secondaire, fondée à Paris sous la Révolution, a subi au cours du siècle dernier bien des remaniements; le dernier est de 1904. Les élèves y sont admis par la voie du concours. Ils font trois années d'études qui les mettent à même de conquérir les diplômes de licenciés et d'agrégés dans les divers ordres d'enseignement. Ces titres peuvent être obtenus aussi par des jeunes gens qui ne passent point par l'Ecole normale et qui se préparent librement, surtout en suivant les cours et les conférences des facultés des lettres et des sciences (v. *infrà*). Pour certains enseignements, notamment pour celui des langues vivantes, du dessin, des certificats d'aptitude sont suffisants.

Les étrangers peuvent être chargés de cours dans nos établissements publics d'enseignement secondaire. Leur nomination au titre définitif est subordonnée à leur naturalisation.

A côté des établissements publics d'enseignement secondaire, s'élèvent en grand nombre les établissements privés. Ici

---

[1]) A Paris et à Versailles, de 5000 à 7500 frcs. Lyon et Marseille sont aussi à part.

encore la liberté d'enseignement, proclamée dès la Révolution, et promise, à diverses reprises, par les gouvernements successifs, n'a été réalisée que par la loi du 15 mars 1850. Il fallait auparavant, sous peine de poursuites correctionnelles, une autorisation du ministre de l'instruction publique, qui était libre de l'accorder ou de la refuser. Aujourd'hui tout Français, âgé de 25 ans, muni d'un diplôme de bachelier, ou d'un brevet de capacité délivré par un jury spécial, et d'un certificat de stage, constatant qu'il a rempli pendant cinq ans au moins les fonctions de professeur ou de surveillant dans un établissement public ou privé d'enseignemeut secondaire, peut ouvrir un établissement de cet ordre. Des dispenses de stage peuvent être accordées par le ministre.

Les étrangers peuvent y être autorisés par le ministre après avis du conseil supérieur, à la condition d'avoir été admis à établir leur domicile en France et d'obtenir dans les cinq ans leur naturalisation. Ils doivent, bien entendu, avoir les mêmes diplômes qui sont exigés des Français, sauf déclaration d'équivalence entre les diplômes étrangers dont ils sont munis et les diplômes français. Des dispenses de grades peuvent être accordées par le ministre en Conseil supérieur aux étrangers qui se seraient fait connaître par des ouvrages d'un mérite reconnu par ce conseil.

Exception est faite aux règles ci-dessus posées, par la loi du 7 juillet 1904, pour les membres des congrégations religieuses. Ces personnes ne peuvent désormais remplir aucune fonction (de directeur, de professeur, ou de surveillant) dans un établissement d'enseignement d'aucun ordre. De nombreux collèges libres ont dû en conséquence fermer leurs portes. C'étaient, en effet, surtout les congrégations religieuses qui avaient mis à profit la liberté accordée à tous en 1850, et plusieurs d'entre elles, principalement les Jésuites, les Dominicains, les Oratoriens, les Eudistes, avaient vite retrouvé la faveur et les succès dont jouissaient leurs collèges avant la Révolution. En 1898 on comptait, dans les lycées et collèges officiels, 84745 élèves; dans les établissements libres, on en comptait 77368, dont 67643 pour les seuls établissements congréganistes,

Un bon nombre de ces collèges ont cependant échappé à la destruction par une transformation à laquelle ils se préparaient depuis plusieurs années: ils ont substitué à leur ancien

personnel un personnel nouveau, non congréganiste. C'est ainsi qu'à Paris le grand collège libre connu sous le nom de Collège Stanislas, a pu rester ouvert; de même les collèges des Jésuites, cédés par eux depuis plusieurs années à des sociétés, subsistent, sous des noms nouveaux, avec un personnel différent.

De là des récriminations amères de la part des partisans de la loi nouvelle, déçus dans leurs espérances, qui étaient de voir affluer dans les établissements de l'Etat tous les enfants qui recevaient dans les établissements congréganistes l'enseignement secondaire. Ils en sont venus à réclamer le monopole de cet enseignement au profit de l'Etat. Sans adopter franchement ce système, le gouvernement a déposé récemment, et fait voter par le Sénat, un projet de loi ayant pour but de rendre très difficile la concurrence des établissements libres: on exigerait des directeurs de ces établissements des grades assez élevés et un certificat d'aptitude pédagogique qu'il faudrait solliciter de l'administration et qu'elle délivrerait dans des conditions assez mal définies. On entraverait le recrutement de leur personnel enseignant en lui imposant certaines conditions de grade qui actuellement ne sont pas nécessaires. Enfin une inspection rigoureuse serait exercée par des représentants de l'Etat. Ainsi, en se donnant l'apparence de respecter la liberté, le Gouvernement arriverait à supprimer les concurrents de l'enseignement officiel et assurerait à celui-ci un monopole de fait. Ce projet de loi, à moitié voté, que des préoccupations plus pressantes font actuellement passer au second plan, sera certainement repris quelque jour et soumis à la Chambre des députés.

Les établissements d'enseignement secondaire libre portent des noms variés: collèges, institutions, écoles, pensionnats, externats, etc. Il existe aussi, sous le nom de petits séminaires, des maisons d'enseignement du même ordre: ce sont des écoles ecclésiastiques, placées sous l'autorité des évêques et sous la surveillance de l'Etat, destinées à préparer des jeunes gens à la vie sacerdotale par des études supérieures à celles des écoles primaires. On ne les confondra pas avec d'autres établissements, dits séminaires diocésains, (ou métropolitains), ou grands séminaires, dans lesquels ces jeunes gens achèvent de se former et d'où ils sortent revêtus du caractère de ministres du culte catholique.

Tout ce que nous avons dit jusqu'ici sur l'enseignement

secondaire, public ou privé, se rapporte à l'instruction des garçons. Pendant la majeure partie du siècle dernier, l'Etat, les départements et les communes s'étaient complètement désintéressés de l'enseignement secondaire des filles, et l'avaient abandonné à l'initiative privée. Des pensionnats et des cours libres, soit laïques, soit congréganistes, donnaient aux jeunes filles cet enseignement, plus complet et plus relevé que celui des écoles primaires, qui est indispensable à des femmes destinées à occuper un jour un certain rang dans la société. Beaucoup de congrégations de femmes s'étaient fondées pour distribuer cet enseignement.

A partir de 1867 l'Etat commença à fonder des cours d'enseignement secondaire pour les jeunes filles. Une loi du 21 décembre 1880 a achevé la constitution de cet enseignement. Il existe aujoud'hui des lycées et des collèges de jeunes filles, fondés et entretenus tant par l'Etat que par les départements et les communes[1]).

On y enseigne la langue française, les langues vivantes, les littératures anciennes et modernes, l'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale, la géographie, la cosmographie, l'arithmétique, les éléments de la géométrie, de la physique, de la chimie, de l'histoire naturelle, l'hygiène, l'économie domestique, des notions de droit usuel, le dessin, la musique, etc. Il y a cinq années d'études. Des examens de fin d'études sont institués et des diplômes décernés.

En principe ces établissements sont des externats. Des internats peuvent y être annexés.

L'enseignement n'est pas gratuit. Des bourses et demi-bourses peuvent être accordées aux élèves dont les familles seraient hors d'état de payer la rétribution scolaire.

Le personnel qui dirige, administre, surveille et enseigne, est, en principe, féminin. Toutefois l'enseignement religieux est donné, sur la demande des parents, par les ministres des divers cultes à l'intérieur des établissements. Le recrutement du personnel est assuré par tout un système d'examens, de concours, par des écoles normales (école normale de Sèvres), etc.

Les traitements sont suffisants. Par exemple, une direc-

---

[1]) A Paris, les lycées Fénélon, Lamartine, Molière, Victor Hugo, Racine sont affectés à l'enseignement secondaire des jeunes filles.

trice de lycée, si elle est pourvue du titre d'agrégée, a de 5000 à 6500 frcs. de traitement; si elle a le grade de licenciée, ou certains certificats jugés équivalents, de 4500 à 6000 frcs. Les professeurs titulaires agrégées touchent de 3000 à 4200 francs.

La concurrence faite à ces établissement de l'Etat par les établissements libres, a subi, ici comme dans les autres branches de l'enseignement, le contrecoup de la suppression des congrégations enseignantes. Les catholiques éprouvent des difficultés particulières à maintenir leurs établissements secondaires pour les filles en y opérant la transformation indispensable: le personnel qu'il faudrait trouver, leur fait défaut. Beaucoup de ces maisons sont fermées ou vont l'être.

Pour terminer sur l'enseignement secondaire, nous donnons la dernière statistique qui a été publiée, en ce qui concerne les établissements publics.

La population totale de ces établissements (garçons et filles) était, au 5 novembre 1905, de 124491.

Celle des lycées de garçons était de 57347 élèves; celle des collèges, de 36313. Total: 93600. Augmentation par rapport à l'année 1904: 550 élèves.

Celle des lycées de jeunes filles, était de 14777 élèves; des collèges, 8679. En y ajoutant les élèves de cours secondaires isolés, 7375, on arrive au chiffre de 30831 élèves. Augmentation par rapport à l'année précédente: 2024 élèves.

Si enfin il faut donner ici, comme nous l'avons fait pour notre enseignement primaire, une appréciation générale, nous pouvons dire que l'état actuel de l'enseignement secondaire dans notre pays est satisfaisant. Le niveau moyen de l'instruction chez les personnes auxquelles cet enseignement s'adresse, surtout celui de l'instruction classique chez les garçons, est plus élevé qu'il ne l'est dans la plupart des autres pays. Nous ne voyons que l'Allemagne qui puisse, sous ce rapport, rivaliser avec nous. Par là s'explique en grande partie la supériorité, universellement reconnue, de notre production littéraire et artistique.

III. Enseignement supérieur. — Nous comprenons en France, sous l'expression d'enseignement supérieur, l'enseignement de toutes les sciences et de tous les arts qui ne font pas l'objet des enseignements primaire et secondaire: par exemple,

la médecine, la pharmacie, le droit, les sciences pures et appliquées, les littératures des divers pays, etc.

Nos établissements d'enseignement supérieur peuvent être répartis en deux catégories. Les uns confèrent à leurs élèves certains grades, qui constatent l'acquisition de certaines connaissances et qui sont exigés pour l'exercice de certaines professions, telles que celles de médecin, d'avocat, de juge, etc. Ces établissements sont appelés facultés; quelques-uns, écoles supérieures. Les autres sont plutôt des centres de haute culture scientifique et littéraire, destinés surtout à faciliter à des savants éprouvés leurs travaux, leurs investigations, et où le public est admis à venir voir comment se découvrent et s'étendent les horizons des connaissances humaines. Tels sont le Collège de France, dont l'origine remonte à François Ier, le Muséum d'histoire naturelle, l'Ecole pratique des hautes études, l'Ecole du Louvre, les Ecoles françaises de Rome, d'Athènes, du Caire, l'Ecole des Chartes, l'Ecole des langues orientales vivantes, l'Institut Pasteur, etc. La plupart ont leur siège à Paris.

Nous ne pouvons songer, étant donné le plan de notre travail, à entrer dans aucun détail sur ces derniers établissements. Les hommes qui y travaillent et y enseignent, jouissent, pour la plupart, d'une réputation universelle, et ils maintiennent dans le monde entier l'estime dont jouit la France, comme centre de haute culture intellectuelle, depuis le Moyen-Age.

Sur les autres établissements nous nous bornerons à dire qu'ils se subdivisent en facultés de théologie, de droit, de médecine, des sciences, des lettres, et écoles de pharmacie; que ces facultés sont aujourd'hui groupées en universités; que ces universités sont disséminées sur les divers points de la France où le besoin s'en est fait sentir. L'enseignement supérieur n'étant utile qu'à un nombre restreint de sujets, et non, comme l'enseignement primaire, à tout le monde, ou, comme l'enseignement secondaire, à une minorité considérable, on ne trouve en France que 15 centres universitaires: Paris, Lille, Caen, Rennes, Poitiers, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Aix-Marseille, Grenoble, Lyon, Dijon, Besançon, Nancy, Clermont-Ferrand. Encore plusieurs de ces centres ne comprennent-ils que quelques facultés.

La liberté de l'enseignement supérieur a été proclamée et établie seulement en 1875. L'Etat n'est plus seul à le distri-

buer. Il existe, sur divers points du territoire, des facultés, ou écoles libres, de droit, de médecine, de lettres, de sciences; une école libre des sciences politiques, un collège libre des sciences sociales, etc. Les élèves de ces établissements peuvent obtenir des certificats constatant qu'ils y ont suivi les cours, ou subi des examens. Lorsqu'ils veulent obtenir des grades proprement dits, en vue de pouvoir exercer les professions réservées que nous avons signalées, ils sont astreints à subir les examens indispensables devant les professeurs des facultés de l'Etat. Les jurys mixtes, composés pour moitié de ceux-ci et de professeurs des établissements libres, ont été abolis en 1880.

Aucune disposition légale ne s'oppose à ce que les établissements d'enseignement supérieur reçoivent comme auditeurs des femmes ou des étrangers. Cela va de soi pour ceux qui, comme le Collège de France, le Muséum, etc., ne préparent à aucun grade. Mais pour ceux qui, comme les facultés de médecine ou de droit, préparent à des grades, il faut y prendre des inscriptions, périodiquement, et payer diverses rétributions; .et pour s'y faire inscrire, il est nécessaire d'être pourvus de certains diplômes. Par exemple, pour suivre les cours d'une faculté de médecine, il faut posséder le diplôme de bachelier (v. *suprà*) et un certificat d'études scientifiques (physique, chimie, sciences naturelles). L'équivalence des diplômes étrangers peut d'ailleurs être obtenue[1]).

---

[1]) En 1904, on comptait, sur environ 82500 étudiants immatriculés dans les facultés de l'Etat, 2097 étrangers, dont 1315 à Paris, 782 en province; soit environ $6^1/_2$ %. — Ces étrangers nous viennent surtout de la Russie et des Etats balkaniques (à Paris, plus des deux tiers du nombre total). L'Allemagne entre dans ce nombre pour 177 (19,5 %); l'Egypte, pour 104 (6,5 %); les Etats-Unis, pour 72; l'Angleterre, pour 71.

L'immatriculation des étrangers se fait moyennant la production de leur acte de naissance et des diplômes étrangers équivalant au baccalauréat.

Des comités de patronage pour les étudiants étrangers fonctionnent dans la plupart des villes universitaires (logements, assistance, réductions pour les livres et les théâtres, bourses d'études de 200 à 350 frcs., etc.).

Des cours spéciaux, notamment des cours de vacances, ont lieu dans plusieurs universités (Paris, Grenoble, Dijon).

Des diplômes spéciaux ont été créés pour les étrangers: certificats d'études françaises; diplômes de hautes études de langue et de littérature françaises; doctorat d'université (pour l'exercice de la médecine à l'étranger), diplôme spécial de pharmacie, etc.

Pour professer dans des établissements d'enseignement supérieur, publics ou libres, il faut être français et majeur de 25 ans. Des étrangers pourraient être admis, à des conditions fixées par des lois et décrets, à ouvrir des cours de cet ordre.

Telle est, en abrégé, notre organisation au point de vue de l'instruction publique. Elle se relie étroitement, on l'a vu, à la division du territoire.

La centralisation, ici comme pour les autres organisations, est assurée par un ministre, un conseil supérieur et des inspecteurs généraux de l'instruction publique. Ils surveillent et régissent d'en haut l'enseignement, public ou libre à tous les degrés.

En outre les 87 départements ont été répartis en 16 académies[1]). A chacune de ces académies est préposé un recteur, représentant du ministre de l'instruction publique. Un conseil académique y exerce, comme au centre le conseil supérieur, des attributions consultatives, contentieuses et disciplinaires.

On appelait autrefois Université de France l'ensemble de tout le personnel attaché à l'enseignement dans les établissements publics des divers degrés (instituteurs primaires, professeurs de l'enseignement secondaire, professeurs de l'enseignement supérieur, etc.). Elle constituait une grande corporation. Elle avait à sa tête un Grand-Maître, assisté d'un Conseil de l'Université. Napoléon Ier, qui l'avait fondée en 1806, la concevait comme une sorte de congrégation laïque: ses membres devaient se vouer à l'enseignement pour un certain nombre d'années, observer le célibat, etc. Modifiée, mais maintenue après le Premier Empire, l'Université de France n'a pas survécu à la loi du 15 mars 1850: le ministre de l'instruction publique n'est plus le grand-maître de l'Université, il est préposé à la surveillance de tous les établissements, publics ou libres, qui donnent l'enseignement. Néaumoins l'usage s'est conservé de qualifier de membres de l'Université les fonctionnaires des établissements publics.

Les étudiantes sont nombreuses, surtout à Paris: 301 françaises, 401 étrangères. Celles-ci y étudient la pharmacie (2), le droit (18), la médecine (88), les sciences (90), les lettres (203). Une Guilde internationale a été fondée pour leur fournir des renseignements et des conseils.

[1]) 17 en comptant celle d'Alger.

On ne confondra pas l'Université de France, qui a cessé d'exister, avec les Universités régionales, dont nous avons parlé plus haut, et qui ont été constituées en 1893.

(A suivre.)

Paris. Ch. Lescœur.

Walter Pater.

Schriftsteller des eben hingegangenen Geschlechtes, die zu wenig vergessen sind, um neu entdeckt, doch nicht mehr modisch genug, um ganz verstanden zu werden, verfallen der Missachtung sehr rasch. Walter Pater ist diesem Schicksal entgangen, obwohl der Geist seiner Schriften, die schon zu ihrer Zeit keine *concio ad populum, sed ad clerum* waren (cf. Benson, *Walter Pater*, p. 151), in den Geist der Gegenwart nur als eine Folie von melancholischer Schönheit passt. — In England war noch keine Rede davon, ihn zu vergessen. Im Gegenteil, die neue Ausgabe seiner Werke bei Macmillan ist erst unlängst abgeschlossen, und zwei grössere Beschreibungen seines Lebens liegen soeben fertig vor.[1]) — Aber in Deutschland konnte man ihn im ganzen zu den wenig gekannten Autoren rechnen. Teils verdunkelte ihn die Uebermacht seines der Allgemeinheit zugänglicheren Lehrers Ruskin. Teils war die Zeit der Freundschaft rein spekulativer Köpfe überhaupt wenig geneigt. — Erst durch drei deutsche Uebersetzungen von Hauptwerken Pater's ward die breitere Welt auf ihn aufmerksam. Als man in dem, was an Oscar Wilde gehaltvoll und echt sein mochte, nach dem Einfluss Pater's suchte, kam das Interesse der deutschen Literaten für Wilde auch Pater zugute. Doch wird das Studium Pater's schwerlich populäre Ergebnisse fördern, obwohl der nicht dornenlose Weg die Mühe lohnt und der Enthusiasmus Pater's besonders den Lehrer von Beruf vor Erkaltung bewahren könnte. Denn Pater war ein freier Lehrer der Blüte seines Volkes. Pater verdankt der deutschen Philosophie und den Klassikern unserer Literatur Beträchtliches. So sollte es dem Deutschen willkommen sein, hier von fremder

---

[1]) Benson, *Walter Pater, English Men of Letters*, London, 1906, Macmillan und Wright, *The Life of Walter Pater*, London 1907, Everett.

Hand zurückzuerhalten, was einst die eigenen Vorfahren mit königlicher Hand in die Fremde gespendet haben.

Benson's Biographie enthält eine gründliche, zuverlässige Analyse der Schriften Pater's. Aber sie begnügt sich mit ihrer treffenden Skizzierung und Würdigung. Sie verzichtet auf Darstellung wissenschaftlicher Beziehungen. Viele von Pater's Schriften sind nicht aus reiner Einbildung geflossen, in einigen steckt zu viel Studium gelehrter Quellen, die hier exakt benutzt, dort in künstlerischer Willkür umgeformt sind. Die Beziehungen solcher Quellen zu seinen Schriften oder zu seiner Bildungsgeschichte zu prüfen, festzustellen, auf welche Werke sich seine archäologischen Kenntnisse, seine Ansichten über antike Mythologie gründeten, welche griechischen Philosophen er wirklich kannte, was er von spätgriechischen und spätrömischen Autoren gelesen hatte, ob seine einzigartige Würdigung der *pléiade* aus vergleichendem Urteil hervorging oder durch seine fragmentarische Lektüre gefördert wurde, dies darzustellen unterlässt auch die neue Biographie. Doch bleibt es um so wichtiger, als er selbst die Quellen wenig kritisierte und zuweilen gar Besseres in sie legte, als sie enthielten. Auch das zweibändige Werk von Wright lässt einiges offen, obwohl es an Material weitaus am reichsten ist.

In Pater's Leben und Schriften fällt die Einheitlichkeit der Struktur ins Auge, wenn dieser Ausdruck gestattet ist. Wie in jeder Zelle die gesamte Anlage des Wesens, so liegt in jeder Schrift Pater's der Umriss seines Lebenswerkes angedeutet. Sein Leben floss in der steten Uebereinstimmung eines in der Tiefe gefestigten Willens dahin, ohne Ereignisse, ohne Umschwung, ein reines Gelehrtenleben. Seine Werke führen die wenigen starken Motive durch, von denen sein Geist erklang, so dass sie sich zwar wiederholen, doch niemals eintönig anmuten, wie ein klassisches Tonwerk sich auflöst und wiederum trotz aller Ornamentik sich nie verliert.

Es sei erlaubt, in der Zusammenfassung von Pater's Lebensabriss hier Benson zu folgen. Der Name Pater, in England ungewöhnlich, deutet möglicherweise auf holländischen Ursprung. Pater's Vorfahren begegnen zuerst in Buckinghamshire im 18. Jahrhundert. Einer der Ahnen wanderte nach Amerika aus. Walter Pater's Vater ward dort geboren. Er war Arzt und kehrte im Anfange des 19. Jahrhunderts nach Shad-

well in England zurück. Hier ward Walter Horatio Pater geboren am 4. August 1839. Nach dem frühen Tode des Vaters zog die Familie nach Enfield. Dort und in Fish Hall bei Hadlow in Kent verlebte Walter seine Jugend. Mit 14 Jahren kam er auf the King's School nach Canterbury. Seine Begabung und Strebsamkeit erwachten erst spät. Gänzlich teilnahmlos liessen ihn die athletischen Spiele. Er galt für einen ernsten, stillen, freundlichen Jungen, der schwer aus sich heraus trat. Schon damals machte sich eine sonderbare Vorliebe für alles bemerkbar, was mit kirchlichem Ritus zusammenhing. Dieser priesterliche Zug blieb ihm sein ganzes Leben lang treu. Ebenso offenbarte sich das Sensitive, die ästhetische Begabung seiner Natur schon in der Kindheit. Er empfand die Kühle eines dunkeln Zimmers am heissen Sommertage, die Farben und Form der Blüten, den Duft eines alten Hauses, der Lederbände in der Bibliothek. Hierbei verweilte er oft lieber als bei dem Blick über Feld und Hügel. Der Zauber der Kathedrale fesselte ihn, ob er betend in ihr verweilte oder sie über Gärten und Wiesen sich von fern auftürmen sah. — In das Ende seiner Schulzeit fällt seine erste Lektüre Ruskin's. Dessen Stil beeinflusst ihn sehr, doch macht er sich später von diesem Einfluss wieder los. — Im Juni 1858 tritt er in das Queen's College in Oxford ein. Er bleibt von nun an ein Oxfordman bis an seinen Tod, wenn auch nicht im gewöhnlichen Sinne dieses Wortes. — Frühe beschäftigt ihn die Metaphysik. Griechische Literatur treibt er unter Jowett, der ihm einst sagt: „I think you have a mind that will come to great eminence.“ Doch entspricht er nicht gleich den Erwartungen, vielmehr tritt zwischen Jowett und ihm eine Entfremdung ein, die erst nach dem Erscheinen von Pater's *Plato and Platonism* kühler Anerkennung Platz macht. 1864 ward er graduierter Professor und Tutor (elected to a Fellowship) am Brasenose College, wo er eine Wohnung bezog und sich mit äusserster Einfachheit einrichtete. — Seine Mutter war inzwischen gestorben, seine Schwestern vollendeten ihre Erziehung unter Obhut einer Tante in Heidelberg und Dresden. So kam es, dass Pater seine Ferien in Deutschland verlebte. Zwar brachte er es nicht zu grosser Sprechfertigkeit im Deutschen, machte auch keine wichtigen Bekanntschaften, vielmehr galt sein Aufenthalt stets dem Studium deutscher Philosophie und Literatur. — Seine Ferien-

reisen, die er fast immer in Begleitung seiner Schwestern machte, dehnte er später vorzugsweise nach Italien und Frankreich aus. — In das Jahr 1864 fällt sein erster Essay, *Diaphaneitè*, er ward in einer kleinen Vereinigung gelesen und deutet bereits alle Seiten seiner Eigenart an. — Pater's Leben in Brasenose, in allem ruhig und von strengster Einfachheit, war weniger durch die Pflichten seines Amtes ausgefüllt als eigenen Studien und besonders der Ausarbeitung seiner grösseren Schriften gewidmet. Aus Vorlesungen, die er über Geschichte der Philosophie hielt, ging das Werk *Plato and Platonism* hervor. Seine Amtsführung scheint Konflikte gekannt zu haben. Er war eine Zeitlang Tutor, gegen Ende seines Lebens Dekan. Die Tutorschaft legte er 1880 freiwillig nieder und ertrug die damit verbundene Minderung seines Einkommens. — Damals begann das utilitarische Wesen die englischen Universitäten zu ergreifen. Pater's wissenschaftliche Stellung schwankte in einer Zeit, die exakte Fächer allein anerkannte. Wenn er viel Hörer hatte, so galten Lorbeeren, die man bei der Jugend gewann, für wohlfeil. Wenig lag ihm daran, die Disziplinargewalt seines Amtes gegen Studenten zu üben. Hierüber liefen allerhand witzige Geschichten um. Auch verstand er nicht das Geheimnis, andere zur Arbeit zu zwingen, weder durch Impuls, noch durch Organisation vereinigter Kräfte. Aber sein Rat, sein Gespräch, seine Zeit standen immer anderen zu Gebote. Störte ihn auch jemand mitten in der Arbeit, er schien stets unbeschäftigt gerade für diesen Besuch. Pflichten, die mit Gottesdienst und Kirche zusammenhingen, zu erfüllen, fiel seinem hieratischen Wesen leicht. — 1867 erschien als Frucht seiner deutschen Reisen der Aufsatz über Winckelmann, andere Aufsätze folgten, 1873 vereinigte er sie zu seinem ersten Buche, den *Studies in the History of the Renaissance*. — In den siebziger Jahren erschienen verschiedene Essays über englische Dichter, Wordsworth, Lamb etc. Die Hauptarbeit dieser Jahre aber bilden die Griechischen Studien, wenn auch der vollendete Band erst viel später, 1895, gedruckt ward. — Aus dem Jahre 1878 stammt das erste seiner *Imaginary Portraits*, *The Child in the House*, damit ergreift er den Haupttyp seiner Kunst. Denn mit diesem Jahre beginnt auch die Arbeit an dem grössten Buche seines Lebens, *Marius the Epicurean*. Während der Vollendung dieses Werkes schrieb Pater wenig andere Abhand-

lungen. *Marius* erschien 1885, er selbst nannte den Roman ein *Imaginary Portrait.* In demselben Jahre mietete Pater ein Haus in London, 12, Earl's Terrace, Kensington, und behielt es acht Jahre lang. Doch wohnte er dort nur während der Ferien und blieb „during the term“ in Brasenose. Er verlangte nach weiterer Umgebung und wechselnden Eindrücken. So bewegte er sich in der Gesellschaft und in literarischen wie Kreisen von Künstlern, doch blieb der Untergrund auch seines Londoner Lebens Studium und Arbeit in Zurückgezogenheit und Sammlung. In diese Zeit fällt seine Mitarbeit am *Guardian, Athenaeum,* der *Pall Mall Gazette.* — Er fuhr fort zu reisen, seine Vorliebe gehörte jetzt mehr und mehr dem französischen Volk und Lande, doch war er immer auch in Italien, das er rüstig und oft zu Fuss durchzog. — Der grösste Teil der *Imaginary Portraits* ward damals geschrieben, wenn auch die Sammlung in ihrer jetzigen Gestalt eins seiner letzten Bücher ist. — In Oxford scheint Pater gegen Ende seines Lebens trotz wachsenden Ruhmes sich immer fremder gefühlt zu haben. Benson bemerkt hierzu, l. c. p. 138 ff.: „Oxford was crowded by a younger generation, whose idea of a University was a place where, among social and athletic delights, it was possible to defer for a time the necessity of adopting practical life. — Even the keener spirits were of the dry and rigid type, believing in accuracy more than ideas, in definite accumulation than intellectual enjoyment.“ — Noch ein grösseres Buch begann Pater, eine Art Gegenstück zu *Marius,* den *Gaston de Latour.* Doch liess er nur Fragmente drucken, vielleicht verlor er die Freude am Werke, es blieb unvollendet, doch ist es in die Gesamtausgabe aufgenommen. — Daneben geht eine Reihe kleinerer Essays, endlich ward das ernste Werk abgeschlossen, das selbst seine Kollegen mit dem „Essayisten“ aussöhnte, *Plato and Platonism.* — 1893 bezog Pater ein Haus in Oxford, St. Giles, nachdem er das in London aufgegeben hatte. — 1894 reiste er nach Glasgow, dessen Universität ihm den Grad eines Legum Doctor honoris causa verlieh. — Im Juli 1894 erkrankte er an einer Brustfellentzündung. Er genas zwar, erlag aber am 30. Juli 1894 morgens einer Herzlähmung, während er die Treppe seiner Wohnung hinabstieg. Er liegt begraben auf dem Holywell-Kirchhof in Oxford. — Das westliche Fenster der Chapel von Brasenose hat vier Medaillons: Lionardo, Michel

Angelo, Dante, Plato. Sie umgeben ein fünftes, das von Walter Pater. Darüber steht eine Inschrift: ὡς φιλοσοφίας οὔσης τῆς μεγίστης μουσικῆς. Darunter eine zweite: ὅσα ἐστὶν ἀληθῆ, ὅσα σεμνά, ὅσα ἀγαθά, bei Wright: ἁγνά, II,216. — Soweit Benson.

Pater gilt als Haupt der ästhetischen Schule. Man bezeichnete ihn als neuen Hedoniker, als modernen Jünger Epikur's, dessen Philosophie er auch zum Ausgangspunkt für sein Hauptwerk nimmt. Aber zu allen Zeiten haben sich gerade die Philosophen dieser Schule beklagt, dass man sie falsch verstehe. Auch Pater war es immer peinlich, jenen Namen zu tragen. Allerdings schien sein ganzes Leben einer ästhetischen Idee zu dienen, und alle seine Werke sind Analysen des Seelischen, soweit es mit Tönen des Gefühls gefärbt ist. Die sensitive Anlage seiner Natur offenbarte sich von erster Jugend an. Sie ist ein Grundzug seines Wesens, aber nicht der einzige.

Das Aesthetische in ihm leitet zunächst die Wahl seiner Gegenstände. Pater hat viel gelesen, aber niemals etwas, das ihm missfiel. Eine Zahl seiner Essays dient einzig ästhetischer Kritik, so seine Abhandlung über den Stil und die Arbeiten über fremde Stilkünstler, Mérimée, Flaubert, Pascal, oder die Engländer Lamb, Browne. Ja, das Aesthetische überwiegt in diesen Abhandlungen so sehr die Kritik, dass man ihm vorwirft, er sei eines absprechenden Urteils aus gelehrten Gründen oder aus Gründen des Geschmacks gar nicht fähig gewesen und habe sich z. B. in dem Aufsatz über Giorgione durch Unechtes täuschen lassen. Es war zu viel Positives in ihm, er suchte das Tüchtige, das Schöne, bis er es wahrnahm. Dann hielt er es für immer in dem Kunstwerke fest, das er beurteilte.

Das Aesthetische ward ihm ferner ein künstlerisches Problem, das er als psychologisches Thema seinen dichterischen Werken zugrunde legte. Der Duke Carl of Rosenmold, ferner the Child in the House, der Maler Watteau, Emerald Uthwart, Gaston de Latour, endlich Marius, sie alle sind ästhetische Naturen von überfeiner Sinnlichkeit. Ihre Seele ist der Erkenntnis dessen, was der Schönheit bar oder wider die Schönheit ist, nicht gewachsen.

Es liegt aber in Pater noch viel mehr als diese „Begabung mit Sinnlichkeit". Und dies andere, von ihm im Leben festgehalten, bildet den Unterton seiner Kunst. Den Charakter des Menschen bewahrte es vor Schwäche, vor Widerspruch und Un-

treue gegen sich selbst, aus seiner Kunst hielt es das Dekadente fern und macht, dass seine Gedanken gerade den in der Stille Prüfenden mit Gesundheit umwehen. — Seine Philosophie ist vor dem Schweren und Schmerzlichen nicht zurückgewichen. Seine Jugend stand unter dem Einfluss der Deutschen. Mit Begriffen und Worten deutscher Spekulation hat er gerade die englische Sprache bereichert. Er hat Kant zwar nicht vollständig gelesen, aber wesentlich in sich aufgenommen. Er nahte der Natur in Goethe's Geiste. Zur Betrachtung griechischer Bildwerke leitete ihn Winckelmann, den er nicht mehr in Justi's Buch, aber in Otto Jahn's Biographie (cf. Benson, l. c. p. 14) und besonders an der Hand Goethe's begreifen lernte. — Vielleicht drang seine Philosophie zu noch Strengerem vor. Sein Leben war immer von fast asketischer Einfachheit. In seinen Werken überrascht sein Verständnis für Geister, die unter der Oberfläche klaren Denkens die Glut sittlicher Askese verbergen. Von dieser Art ist sein Sebastian van Storck, in dessen Gestalt viel aus Spinoza übernommen ist, und besonders sein Pascal mit der tiefen Analyse religiöser Inbrunst.

Ob ihn die Philosophie zum religiösen Skeptiker gemacht hat, scheint darum zweifelhaft. Die liebevolle Behandlung des Skeptikers Montaigne im *Gaston de Latour* erklärt sich genügend daraus, dass er in Montaigne wie in Platon den vollendeten Essayisten sieht. Vielmehr scheint es, als stehe er mit so heiliger Scheu vor dem Religiösen, dass er es vermeidet, dem Erhabensten in seinen Schriften einen Namen zu geben. Ueber die Sterbeszene des Sokrates stellt er eine andere, göttlichere Szene, aber mit Worten nennt er sie nicht. — Er hatte schon als Kind eine Neigung für alles Priesterliche. Auch viele seiner Helden zeigen diese Vorliebe, von Gaston de Latour, der geistlichen Stand ergreifen will, bis zu Marc Aurel, der seinen pontifikalen Pflichten gern obliegt. — Er empfindet überall das Unzulängliche philosophischer Erkenntnis, wie das Band zwischen dem Ich und dem Universum sich desto schwerer knüpft, je umfassender das Ich erkennt und je lebendiger es sich empfindet. *Marius the Epicurean* ist die Geschichte der 'anima naturaliter christiana'.

Es ist natürlich, dass ein Geist, der auf so feiner Sinnlichkeit erwachsen, an den höchsten sittlichen und religiösen Begriffen genährt war, von dem Studium des Altertums aufs tiefste

angezogen ward. So ist Pater's Lebenswerk zum Teil mit der Antike erfüllt, er las ja über Geschichte der griechischen Philosophie. Die antike Kunst zog ihn nicht in allen ihren Aeusserungen gleich kräftig an, auch hat er nur einzelnen Epochen sein Interesse zugewendet, namentlich den Anfängen der hellenischen Skulptur. Mit dem Zeitalter der athletischen Preiskämpfe meint er etwa Myron's Zeit. — Dagegen erfüllte ihn die Religion der Griechen mit stetem Anteil, dem seine eigene natürliche Frömmigkeit entgegen kam. — Wenn er den seltsamen Verschlingungen der Mythen nachging, so liess er sich, unbekümmert um exakte Resultate, von einer Art visionärer Intuition leiten, die den griechischen Studien ein wunderbares dichterisches Feuer mitteilt. Wie er den Mythus von Demeter, von Dionysos darstellt, mag unzuverlässig sein, wirkt aber mit bestrickendem Zauber. — Er verweilte gerne bei solcher Verfolgung mythologischer Beziehungen. In Erinnerungen des Mittelalters sah er antike Mythen in folklore verwandelt, und gleich der dichtenden Phantasie des Volkes selbst gestaltete er diese Mythen zu schreckhaften und dennoch freundlichen Märchen um. Solche Träumereien sind *Denys l'Auxerrois* und *Apollo in Picardy*, worin die Geschichte von Hyacinthus verwoben ist.

Zwar geht der Marius von der Philosophie des Epikur aus, doch hat unter den griechischen Philosophen nicht Epikur die grösste Macht über Pater's Geist gehabt, sondern Platon. Platon wird ihm Vorbild des Lebens und der Kunst. In dem Buche *Plato and Platonism* erreicht Pater den höchsten Ernst verständnisvollen Studiums und die höchste Gerechtigkeit der Darstellung. Wiederum spricht es für jene tiefe Festigkeit in Pater's Gemüt, dass nicht allein die an der Oberfläche liegenden Reize der Dialoge ihn mächtig bewegten, obwohl er die „silbergraue Lieblichkeit“ des Charmides wohl erkannte. Sondern die starre Strenge, die erhabene Hoheit des „Staates“, das „Dorische“ in Platon, wie er es nannte, dies fesselte ihn am gewaltigsten.

Obwohl es ganz im Altertume spielt, ist der Marius kein recht antikes Buch. Es führt uns in die Zeit Marc Aurel's, als die antike Welt schon in Trümmer geht. Es ist ein Buch der Sehnsucht nach dem versinkenden Altertum. Die hedonische Philosophie und die stoïsche begegnen uns hier in der Umfor-

mung, die sie in römischer Zeit erlitten. Das Buch verwertet die Anfänge der Romantik. Man hat die Einlagen getadelt, so die aus Apulejus' goldenem Esel, aus Marc Aurel's Selbstbetrachtungen und endlich die Einführungen des Lukian. Aber abgesehen davon, dass das Gefüge des Romans nicht so fest schliesst, um durch Einlagen gestört zu werden, diese selbst sind mit Freiheit behandelt, und schon in der reinen Uebersetzung hat Pater viel von dem Seinigen dazugetan.

Ruskin, heisst es, ging in „heiligem Zorn" an der Renaissance vorüber. Pater hing den mannigfachen Offenbarungen der Renaissance zeitlebens an. Für ihn ist die Renaissance nicht die Wiedergeburt der freien Menschennatur im Sinne des Altertums, sondern der sehnsüchtige Rückblick nach dem Altertume selbst. Man hat ihm vorgeworfen, er habe die Renaissance nicht historisch begriffen, weder in ihren Wurzeln, noch in ihren Ausläufern. Aber er zog wohl den Begriff weiter als andere. Er sieht die Richtung bereits aufgeblüht in der französischen Chantefable und erkennt in Winckelmann nicht den Vorläufer einer grossen Epoche des Klassizismus, sondern den in ferne Jahrhunderte verschlagenen Nachgeborenen von Michel Angelo und Rafaël. — Die unruhigen Wünsche der Zeit vor Winckelmann, die gegen das Urbild echter Schönheit das Barocke eintauschte, bilden das Thema der Geschichte von Carl of Rosenmold, man könnte dies *Imaginary Portrait* wohl den Renaissancestudien einreihen. — Sein Blick für natürliche Schönheit auch unter zopfigem Aeussern befähigt Pater hervorragend zum Verständnis der französischen Dichtung aller Zeiten. Er gleicht darin Platen. Die Abschnitte über Ronsard, über Du Bellay, teils in den *Renaissancestudien*, teils in *Gaston de Latour* enthalten, erschliessen dem Verständnis neue Seiten.

Pater ist Essayist und Dichter. *Marius the Epicurean* und *Gaston de Latour* heissen sogar Romane. Aber sie sind, wie er selbst von ihnen sagte, gleich vielen seiner kleineren Phantasien „*Imaginary Portraits*". In dieser Gattung lag die Stärke von Pater's Erfindung. Er erfand nicht Verwickelungen noch Gespräche, sondern er entwarf Portraits nach einigen Spuren, die ihm alle weiteren Züge eingaben. Er fingiert eine dürftige Nachricht, einen Ort, einen Namen, und daraus erwächst ihm allmählich der Held und sein Schicksal. In einige dieser Portraits sind Züge seiner eigenen Jugend hineingelegt,

wie in *Emerald Uthwart* und in *The Child in the House*. Alles sind Tragödien der Jugend, doch niemals einer Jugend, die an Leerheit zugrunde geht. Nur solange das Leben nicht welk war und keine Flecken des Leidens und der Sünde trug, schien es Pater der Kunst würdig. — Den Marius hat er frei erfunden. Es ist, als habe ihn ein Vergleich von Marc Aurel's Jugendbüste mit dem männlichen Bildnis des Kaisers gefesselt, verbunden mit einigen kleinen Ueberlieferungen über des Kaisers Kinderzeit. Aus den niedergeschlagenen Augen des Knaben und den Lippen voll überquellender Güte las er vielleicht das Bild der unschuldigen heidnischen Seele, die sich dem Heiland öffnen will. Aber aus der leidenden Schwermut des Mannes erriet er jene stoïsche Toleranz, die nichts mehr, auch das Böse nicht, empörte.

Wie reich solche beschreibende Dichtung an anziehenden Wendungen sein kann, liesse sich aus jedem Kapitel Pater's belegen. So beschreibt er im „*Hippolytus veiled*" die spröde Jugend seines Helden: „he had a marvellous air of discretion about him, as of one never to be caught unaware, as if he never could be anything but like water from the rock, or the wild flowers of the morning, or the beams of the morning star turned to human flesh." — Oder klingt es nicht wie ein Epigramm der Anthologie, wenn er in *Demeter and Persephone* sagt? „Die Erinnyen erschienen einst Pindar, verkündeten ihm seinen bevorstehenden Tod und warfen ihm vor, dass er nie einen Hymnus zu *Κόρης* Preis gesungen habe; zwar begann Pindar alsbald diesen seinen Schwanengesang, — er vollendete ihn jedoch bei ihr." (Cf. *Griechische Studien*, übers. v. Wilh. Nobbe, p. 112, 113.)

Pater verschmäht überall den Zierrat eines geschmückten Stils. All seine Mühe gilt einem Ziele, nämlich das eigentliche, das treffende Wort zu finden. — Zwar braucht man ihn nicht mit dem Wörterbuch in der Hand zu lesen, aber er weiss doch auch entlegenere Worte zu gebrauchen. Auch gelehrte Neubildungen kommen vor. Das Hilfsverb *to be* verwendet er sehr frei. Sein Stil ist an vielen Merkmalen kenntlich. Im ganzen ist sein Ausdruck mehr sinnvoll und gedankenschwer als gefällig und deutlich. Am meisten fällt dies an seinen langen Perioden auf, die für das gesprochene Vorlesen berechnet scheinen, aber die lautlose Lektüre durch parenthetische Konstruk-

tionen oft hemmen. Er ist ein schwerer Autor, schwer durch die Sorgfalt seiner Kunst, am schwersten aber durch die Abstraktion und Fülle seiner Gedanken.

In seinem Essay *Romanticism* begrenzt Pater die Ansprüche von Klassizität und Modernität. Der grosse Liebhaber des Klassischen blieb immer modern. Aber an vielen Berühmtheiten des Tages ging er vorüber, er las z. B. Kipling nicht. Sprachliche Verwilderung machte ihm Pein.

Ein vollständiges chronologisches Verzeichnis der grösseren Originalwerke Pater's findet sich im Vorworte der *Miscellaneous Studies*, London, Macmillan, 1904, p. 2 ff. Eine gesamte Bibliography, s. Wright, II, 254 ff.

Neudrucke, sämtlich bei Macmillan, London, besorgt durch Pater's Freund Shadwell:

1. *Appreciations*, 8 s. 6 d. Enthalten: Style, Wordsworth, Coleridge, Charles Lamb, Sir Thomas Browne, Love's Labours Lost, Measure for Measure, Shakespeare's English Kings, Dante Gabriel Rossetti, Feuillet's „La Morte“, Postscript.
2. *Imaginary Portraits*, 6 s. Enthalten: A prince of Court Painters, Denys l'Auxerrois, Sebastian van Storck, Duke Carl of Rosenmold.
3. *Marius the Epicurean*, 2 vols. 15 s.
4. *Studies in the History of the Renaissance*, 10 s. 6 d. Enthalten: Aucassin and Nicolette, Joachim du Bellay, Notes on Lionardo da Vinci, Luca della Robbia, Poetry of Michelangelo, Pico della Mirandola, A fragment on Sandro Botticelli, School of Giorgione, Winckelmann, Conclusion.
5. *Plato and Platonism*, 8 s. 6 d.
6. *Greek Studies*, 10 s. 6 d. Enthalten: The Marbles of Aegina, The Age of Athletic Prizemen, The Myth of Demeter and Persephone, Dionysos, The Bacchanals of Euripides, Beginnings of Greek Sculpture, Hippolytus veiled.
7. *Miscellaneous Studies*, 9 s. Enthalten: Prosper Mérimée, Raphael, Pascal, Art notes in North Italy, Notre Dame d'Amiens, Vézelay, Apollo in Picardy, The Child in the House, Emerald Uthwart, Diaphaneitè.
8. *Gaston de Latour*, 7 s. 6 d.
9. *Essays from „the Guardian“*, 8 s. 6 d. Enthalten: English Literature, Amiel's Journal intime, Browning, Robert Elsmere, Their Majesties' Servants, Wordsworth, Mr. Gosse's Poems, Ferdinand Fabre, The Contes of M. Augustin Filon.

Uebersetzungen:

Deutsch:
1. Walter Pater, *Die Renaissance*, übertragen von Wilhelm Schölermann, Leipzig 1902 bei Eugen Diederichs.
2. Walter Pater, *Plato und der Platonismus*, übertragen von Hans Hecht, ebenda 1904.
3. Walter Pater, *Griechische Studien*, übertragen von Wilhelm Nobbe, ebenda 1904.

Französisch: Walter Pater. *Portraits imaginaires*, avec une introduction d'Arthur Symons, traduits par Georges Khnopff. Paris. Mercure de France. 3,50 frcs.

Biographisches:

1. Walter Pater. by Mr. Ferris Greenslet, *Contemporary Men of Letters Series*, London 1904, Heinemann.
2. Walter Pater. by A. C. Benson, London 1906. *English Men of Letters.* Macmillan. 2 s.
3. Thomas Wright. The life of Walter Pater, London 1907, Everett. 2 vol. ca. 28 Mk.
4. Studien von Saintsbury im *Bookman*, August 1906 und von Symons, *Monthly Review*, September 1906.

Langfuhr. H. Schmidt.

Mitteilungen.

Der neue bayerische Lehrplan für den neusprachlichen Unterricht an Real- und Oberrealschulen.

Mit einem gewissen Behagen liest man den neuen Lehrplan für den neusprachlichen Unterricht an den Real- und Oberrealschulen Bayerns. Sind doch endlich alle jene Schlagwörter vermieden, die den dreissigjährigen neusprachlichen Methodenkampf entfacht und so viel Erbitterung in denselben getragen haben. Vollzählig waren sie noch im „vorläufigen Lehrprogramm" untergebracht, so dass dasselbe durchaus als Parteimanifest erscheinen und von vornherein abstossen musste, da die Meinung eines sehr beschränkten Kreises innerhalb der deutschen Neuphilologenschaft der Gesamtheit der neusprachlichen Lehrer aufgedrungen werden sollte. Mag vieles noch vom Geiste der extremen Reform im neuen Lehrplan nachzittern, dem Buchstaben nach ist alles vermieden, was Parteinahme und parteiliche Engherzigkeit und Herrschsucht verriete, und dieser ausgleichende Standpunkt gestattet, ohne Voreingenommenheit an eine Würdigung des neuen Lehrplans heranzutreten.

Einwandfrei ist zunächst als Lehrziel Verständnis der wichtigeren fremdsprachlichen Schriftwerke der klassischen und der neueren Zeit auf Grund genügender Kenntnis der Grammatik aufgestellt. Dem fügt sich gut ein der Ueberblick über die Hauptabschnitte der französischen und englischen Kultur- und Literaturgeschichte und das gelegentliche Memorieren ausgewählter fremdsprachlicher Texte in Prosa und Poesie. Neben diesem idealen Ziele, wenn man so sagen darf, ist dem neusprachlichen Unterricht die praktische Aufgabe gestellt, Uebung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache in einem für die gewöhnlichen Lebens- und Verkehrsverhältnisse genügenden Umfange zu erzielen oder besser wohl anzubahnen. Dieses Doppelziel mag zunächst überraschen, da beide Aufgaben unvermittelt neben einander ge-

stellt erscheinen. Trotzdem kann dies nicht verurteilt werden, wenn man nicht gleichzeitig den Stab über den Grundcharakter von Real- und Oberrealschule bricht. Es ist das ja eine Schulgattung, in der zwei Tendenzen realisiert werden sollen; einerseits müssen die Unterrichtsfächer, um eine entsprechende Vorbildung für Universität und Polytechnikum zu geben, nach formal geistig schulenden Gesichtspunkten ausgenützt werden und zum anderen hat dieser Unterricht direkt im praktischen Leben und Berufe verwendbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu übermitteln. Naturnotwendig muss dieser Zwiespalt auch in der Didaktik der Einzelfächer zum Ausdruck kommen und es kann deshalb nicht auffallend sein, wenn auch im neusprachlichen Unterricht neben dem idealen Ziele der praktische Gesichtspunkt sich zur Geltung zu bringen sucht. Misslich bliebe es aber immerhin, wenn in unserem Fache beide Tendenzen unvermittelt neben einander stünden und Gefahr gegeben wäre, dass die Unterweisung, deren Einheitlichkeit sich ohnehin an Oberrealschulen mit ihren sprachlichen, naturwissenschaftlichen, mathematischen und zeichnerischen Disziplinen schwer erzielen lässt, selbst innerhalb eines Spezialfaches nach zwei Richtungen auseinander strebte. Glücklicherweise ist dem nicht so. Es hat ja das neusprachliche Studium ohnehin seine zwei Seiten; man hat sie als rezeptiv und produktiv bezeichnet. Wohl sind diese Ausdrücke etwas irreführend, da sie das Wesen der Sache nicht ganz treffen; Uebersetzen aus der fremden Sprache oder Klassikerlektüre ist ja nicht ausschliesslich Rezeption der in der Fremdsprache niedergelegten Ideen, sondern das Erfassen derselben im fremden Sprachkleide ist eine entschieden produktive Tätigkeit unseres Geistes, wie auch das Uebersetzen in die Fremdsprache Produktion und Rezeption zugleich ist. Trotzdem können diese Bezeichnungen aus praktischen Gründen beibehalten werden. Dem in der Hauptsache rezeptiven, geniessenden Verhalten bei der Klassikerlektüre wird nun im Lehrplan mit Recht die schaffende Tätigkeit an die Seite gestellt, nicht etwa im Sinne der Humanisten von ehedem, die in der Sprache der Alten reden und ihnen ebenbürtige Werke an die Seite stellen wollten; in der Schule kann es sich immer nur um bescheidene Versuche und Ansätze zur freien Beherrschung der fremden Sprache in Wort und Schrift handeln. Aber innerhalb dieser Grenze wäre es beängstigend, wenn bei einer lebenden Sprache nur Wissen und nicht auch ein bescheidenes Mass des Könnens erzielt würde. Gerade durch diese produktive Tätigkeit dringt der Schüler in das Wesen der Sprache ein und das kommt der Autorenlektüre selbst wieder zugute, indem Wortschatz und Grammatik, von den Zufälligkeiten der Lektüre losgelöst, selbständig aufgebaut und ausgebaut, fortgesetzt in

Fluss erhalten und dadurch dem Gedächtnis als dauernder Besitz eingeprägt werden können. Wenn bei diesen mündlichen und schriftlichen Uebungen Rücksicht auf praktische Verwendbarkeit genommen wird, so erhöht das nur die Freude, die eigenes Schaffen stets im Gefolge hat, und gerade der Wortschatz erfährt dabei eine gewisse Abrundung nach der konkreten Seite hin, wie sie Autorenlektüre allein nie zu vermitteln imstande ist. Wir sehen also, dass auch die produktive Tätigkeit, abgesehen von ihrem Werte an sich, fördernd und ausgestaltend dem obersten Lehrziele sich einfügt, so dass in der Tat das Lehrziel im neuen Lehrplan einheitlich und einwandfrei festgelegt ist.

Welches ist nun das Fundament, auf das das neue Lehrgebäude gestellt werden soll? In bündiger Weise wird als solches die Grammatik genannt. Damit ist die „grammatische Grundlage", die seinerzeit beharrlich von Koschwitz der Reform und ihrem Autorenkult entgegengestellt wurde und die immer wieder in dieser Zeitschrift gefordert wurde, unzweideutig von der obersten bayerischen Schulbehörde anerkannt und das, was von Männern wie Matthias, Jäger, Cauer etc. für die alten Sprachen allen „Reformbestrebungen" gegenüber betont wurde, nun auch wieder für die neueren Sprachen zum Bewusstsein gebracht, dass nur die Grammatik beim Sprachenstudium einen festen Halt zu geben vermöge. Und unter Grammatik werden im neuen Lehrplan nicht etwa die „grammatischen Anmerkungen" zu den Texten nach Art der Reformer verstanden, sondern mit Recht ist betont, dass der grammatische Unterricht nicht bloss Mittel zum Zweck ist, sondern besonders auch das System der Grammatik zur Erkenntnis zu bringen hat. Es ist dem die vortreffliche Bemerkung angefügt, die geradezu verdient hätte, an die Spitze des Lehrziels gestellt zu werden, dass das Französische an den lateinlosen Schulen die sonst dem Latein zufallende Aufgabe der sprachlich-formalen Schulung zu übernehmen habe. Damit ist Französisch dem öden Sprachmeistertum entrückt, dem neusprachlichen Lehrer eine höhere Aufgabe gestellt als französisch oder englisch sprechendes Material für Kommerzienräte zu liefern und die reformerische Gedächtnismethode ausgeschaltet. Wie vielmehr bei der Klassikerlektüre in erster Linie das Gemüt zu seinem Rechte kommt, bei Aneignung des Wortschatzes, der Grammatik und ausgewählter Texte das Gedächtnis geübt wird, so tritt bei dieser logisch-formalen Schulung der Verstand und seine Kultur in den Vordergrund, so dass sich nach dem neuen Lehrplan tatsächlich die harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte anbahnen lässt, soweit dies innerhalb der der Schule gezogenen Grenzen überhaupt möglich ist; und gerade unter diesem Gesichtspunkte bedeutet der neue Lehrplan einen entschie-

denen Fortschritt gegenüber der Reformmethode, die sich einseitig in erster Linie nur an das Gedächtnis wendet. Diese neue Hochschätzung der zeitweise so sehr zurückgesetzten und verkannten Grammatik bedingt, dass ihr im neuen Lehrplan ein umfänglicher Spielraum eingeräumt ist; sie zieht sich hin bis zur letzten Klasse der Unterstufe. Dabei ist glücklich ein Rückfall in den alten Grammatizismus vermieden, den wir Grammatiker selbst als einen überwundenen Standpunkt betrachten, da schon beim Lehrziel auf eine „genügende" Kenntnis der Grammatik verwiesen ist und weiterhin die verständige Bemerkung erscheint, dass ein Eingehen auf grammatische Spitzfindigkeiten zu vermeiden sei und überdies neben dem Grammatikbetrieb die Lektüre der Abschnitte im Lehr- und Lesebuch und in den höheren Klassen die Autorenlektüre ihren Platz findet.

Nachdem nun Lehrziel und Grundlage des neuen Lehrplans dargelegt sind, wenden wir uns den Lehrmitteln oder Uebungen zu, die von dieser Grundlage aus zum Lehrziel hinführen sollen. Wir Grammatiker halten uns für berechtigt, dabei sofort nach dem Schicksal der Uebersetzung in die Fremdsprache zu forschen, da wir ohne dieses Hilfsmittel unsere Methode nicht wirksam durchführen können. Es ist erfreulich konstatieren zu können, dass trotz aller Angriffe gegen die Uebersetzung seitens der Reformer und eines Teiles der Vermittler sie nicht gefallen ist und der neusprachliche Unterricht nicht der „Oberflächlichkeit" ausgeliefert wurde, vor der Steinmüller mit Recht warnte. Es ist auf allen Stufen die Uebersetzung in die Fremdsprache geblieben; wenn sie in den ersten Klassen in andere Uebungen aufgelöst ist, ändert das nichts an der Sache, da ja auf der untersten Stufe in der Tat von einer eigentlichen Uebersetzung nicht die Rede sein kann, sie sich beim Mangel der hinreichenden Kenntnisse der Sprachgesetze am besten an den französischen Text anschliesst, wenn sie auch da schon etwas mehr sein will als blosses Variieren des Wortmaterials. Dass sich die Uebersetzung in eine Reihe anderer Uebungen zu teilen hat, gereicht dem Lehrplan kaum zum Schaden, man müsste nur meinen, dass sie alle gleichwertig wären und jede derselben in jeder Stunde zur Anwendung kommen müsste, so dass sich allerdings ein buntes Gemisch, ja ein Wirrwarr der Unterrichtsmittel ergäbe. Das aber kann der Sinn dieser Häufung nicht sein, sondern es soll wohl dem Lehrer ermöglicht werden, nach seinem eigenen Ermessen und nach seiner methodischen Richtung das auszuwählen, was in seinen Lehrgang passt, so dass innerhalb des neuen Lehrplans und innerhalb unverrückbarer Grenzen, die in Grundlage und Lehrziel gegeben sind, jeder sein eigener Herr bleiben, die gegebenen Teilstücke kraft seiner

Lehrpersönlichkeit zur Einheit zusammenfassen und seine Methode sich schaffen und durchführen kann. Den Fehler, in den die extremen Reformer verfallen sind und an dem sie untergehen müssen, werden wir Grammatiker nicht begehen, dass nämlich das Heil des Unterrichts von einer starren, für alle Lehrer in gleicher Weise verbindlichen Schablone abhinge. Nein, innerhalb gewisser Grenzen muss Freiheit herrschen, muss selbst jeder Grammatiker seinen Unterricht eigenartig gestalten. Ich sage, ein Lehrplan, der mir, einem überzeugten Grammatiker, auf den Leib geschnitten wäre, würde gerade von mir aufs rücksichtsloseste bekämpft werden, wenn eben derselbe Lehrplan in allen seinen Einzelheiten für die ganze bayerische oder deutsche Neuphilologenschaft als verbindlich erklärt würde. Es wäre ein beklemmendes Gefühl, wenn zur gleichen Stunde in gleicher Weise im ganzen Lande unterrichtet würde; das wäre der Tod der freigestaltenden Lehrpersönlichkeit, eine bedenkliche Verknöcherung des Unterrichts, die sich am meisten an den Schülern selbst rächen würde, denen nur das Persönliche, das Eigenartige Interesse und Teilnahme abringt. Deshalb haben wir schon früher gefordert, um selbst den radikalen Reformern die Durchführung ihrer Ideen zu ermöglichen, die Lehrpläne möglichst freiheitlich zu gestalten; denn die eine oder andere gute Seite ist auch dem Unterrichte der Reformer abzugewinnen, und wenn er mit Begeisterung erteilt wird, löst er immerhin noch mehr Geist aus, als wenn der reformerische Lehrer nach einer ihm aufgezwungenen, ihm unsympathischen Methode unterrichten soll. Nachdem es in Bayern extreme Reformer überhaupt nicht gibt, konnten zwar Lehrziel und Grundlage des Unterrichts genau fixiert werden, da hierüber Meinungsverschiedenheiten prinzipieller Art zwischen Grammatikern und Vermittlern kaum bestehen; dafür aber musste innerhalb dieser unverrückbaren Grundlinien darauf Bedacht genommen werden, Grammatikern wie Vermittlern das Recht der freien Gestaltung des Unterrichts zu wahren, und alle für beide Richtungen nötigen Unterrichtsmittel aufzuführen, war durchaus ein Gebot freiheitlicher Pädagogik. Das ist sicher so lange ungefährlich, als der Lehrer verständig auswählt und derselbe in dieser Auswahl weder kontrolliert noch behindert wird. Auf diese Weise wird jeder Lehrer geradezu gezwungen, die Formen des Lehrplans mit eigenem Geiste zu erfüllen und denkend und selbstschaffend zu unterrichten, da derjenige, der sich buchstabenmässig an die Fülle der Unterrichtsmittel halten möchte und eins nach dem andern zur Geltung bringen würde, nie das den Real- und Oberrealschulen gesteckte Ziel erreichen, ja nie sein Jahrespensum erledigen könnte.

Dieses eklektische Verfahren wird sich nicht bloss bei den

schriftlichen Uebungen empfehlen, ja als Notwendigkeit erweisen, sondern noch mehr bei den Unterrichtsmitteln, die für die Uebung im mündlichen Gebrauch der Sprache im neuen Lehrplan vorgesehen sind. Dass ihnen einzeln im vollen Umfange Rechnung getragen werden könne, wird wohl niemand glauben, der je im Unterrichte an Realschulen gestanden; das wäre geradezu eine Provinz für sich, die innerhalb der neusprachlichen Unterweisung für die Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der Fremdsprache errichtet werden müsste, das wäre ein Programm, bei dessen Durchführung die Sicherheit in der schriftlichen Darstellung Schaden leiden, ja der ganze Grundbau ins Wanken kommen müsste. Es fehlt an Realschulen vollständig die Zeit, die Forderungen Wort für Wort zu erfüllen; auch da wird es darauf ankommen dass diese mündlichen Uebungen dem einheitlichen, individuellen Lehrgang der einzelnen Lehrpersönlichkeit sich einfügen, bald mehr, bald weniger gepflegt werden, bald diese, bald jene in den Vordergrund treten. Es ist ja eine Tatsache, dass die Erfolge im mündlichen Gebrauche der Sprache bis jetzt an allen Schulen und bei allen Methoden recht bescheiden gewesen sind und dass fast immer die Tiefe des Unterrichts und die schriftliche Korrektheit unter diesen zeitraubenden Versuchen litt. Für ein neues Lehrprogramm, das auf die Anbahnung der mündlichen Fertigkeit nicht verzichten wollte und gemäss dem Geiste der Augenblickspädagogik auch nicht darauf verzichten konnte, lag es nahe, alle Möglichkeiten zusammenzuballen, die als Grundlage der Konversation gelten und dem Lehrer Hilfen auf einem nicht genügend geklärten pädagogischen Versuchsfelde gewähren konnten. Es sei aber ausdrücklich darauf verwiesen, dass der Ausdruck Konversation im neuen Lehrplan sich überhaupt nicht findet, wohl nicht allein deshalb, weil Fremdwörter so weit als möglich durchaus vermieden sind; es darf vielleicht angenommen werden, dass immer mehr die Ansicht durchdringt, Konversation, d. i. die selbständige logische Entwicklung eines Gedankenganzen in rascher Rede und Gegenrede, lasse sich überhaupt im Massenunterricht nicht erzielen. Und gegen dieses utopische Ziel wendeten sich die Grammatiker von jeher, sowie gegen jene Afterkonversation der Reformer, die das Kind zwingen will, in den Worten des Autors zu lallen, die der kindlichen Ausdrucksweise und der kindlichen Auffassung gar nicht angepasst sind, die eigene Gestaltungskraft und eigenes Denken ausschalten und nur das Resultat eines treuen Gedächtnisses sind. Nie aber liessen die Grammatiker sich beikommen, Uebungen im mündlichen Gebrauche der Sprache überhaupt zu verurteilen; gerade ein Koschwitz erzählte in diesen Blättern, dass er im sonst vorzüglichen Unterrichte seines eigenen Lehrers im Französischen gelegentliche, kleinere Rede-

übungen vermisste. Gerne geben wir zu, dass die im neuen Lehrplan enthaltenen Uebungen wohl geeignet sind, hinzuführen zur Konversation, die freie Rede anzubahnen, welche als solche jenseits der Grenzen der Schule liegt. Der Reform gegenüber bedeutet es einen Fortschritt, dass die Redeübungen nicht bloss an den durchgenommenen Text sich anschliessen, sondern auch Gegenstände, die das Kind kennt, Grundlage der mündlichen Uebungen sein können; gerade dadurch wird der Schüler auf eigene Füsse gestellt, Denken und eigenes Schaffen in der Sprache gefördert, der konkrete Wortschatz stets in Fluss erhalten und durch neue Begriffe vermehrt. Und dass auch bei diesen mündlichen Uebungen Geisteskultur und nicht ödes Sprachmeistertum oberstes Ziel ist, geht abgesehen von der Natur dieser mündlichen Versuche daraus am besten hervor, dass nicht einmal für die obersten Klassen der Oberrealschule die Fremdsprache als ausschliessliche Unterrichtssprache gefordert ist, was manchmal der Vertiefung des Unterrichts, namentlich aber der Vertiefung der Jugend in wahrhaft geistbildende, schwierigere Lektüre so hinderlich ist, sondern auch hier bescheidet sich der Lehrplan mit der ausgleichenden Forderung, dass auf der Oberstufe sachliche und begriffliche, literar- und kulturgeschichtliche, biographische, gegebenenfalls auch grammatische Erläuterungen zur Lektüre „tunlichst in fremder Sprache“ zu geben seien.

Mag man nun die schriftlichen und mündlichen Uebungen noch so sehr bei der praktischen Durchführung des neuen Lehrplans in der Schule einschränken, um sozusagen aus dem Makrokosmos einen Mikrokosmos zu gestalten, ja mag man in einem Lehrprogramm überhaupt ein Ideal sehen, das sich in der Wirklichkeit nie erreichen lässt, so kann man doch die Befürchtung nicht unterdrücken, dass der neue Lehrplan auch in dieser Beschränkung unter den an Realschulen gegebenen Verhältnissen sich schwer durchführen lasse, da die Anforderungen an Schüler und Lehrer immer noch hoch sind, und die Erleichterung noch nicht in dem Masse eingetreten ist, als sie erhofft wurde; den Satz in der Einleitung zum neuen Lehrplan, dass die bisherigen Jahresleistungen ermässigt seien, dürften gerade Neuphilologen mit bedächtigem Kopfschütteln aufgenommen haben. Unter diesen Umständen muss es natürlich bitter empfunden werden, dass das Französische nach dem neuen Lehrplan eine Stunde in der vierten Klasse verliert, und Aeusserungen des Unmuts und der Besorgnis sind darob bereits durch die Presse gegangen. Es könnte sich allerdings fragen, ob dieser Ausfall nicht dadurch hätte gedeckt werden können, dass Englisch eine Stunde zugunsten des Französischen abgegeben hätte. Wie dem aber auch sei, da wir vor vollendeten Tatsachen stehen,

so ist dieser Verlust vom fachpolitischen Gesichtspunkte aus wohl zu beklagen, aber eben so offen gestehen wir, dass diese Kürzung der Unterrichtszeit, so bescheiden sie auch vorderhand noch ist, vom allgemeinen pädagogischen Standpunkte aus freudig zu begrüssen ist und den neuen Lehrplänen einen modernen Anstrich gibt. Nicht die erzielte Leistung in diesem oder jenem Fache ist der höchste Gesichtspunkt für die Schule der Gegenwart, sondern das Wohl der heranwachsenden Generation. Und die moderne Pädagogik ist voll von Klagen über die Erpressung, die seitens der Schule vielfach an der Jugend verübt wird; das hilft uns nichts, hat Gurlitt mit Recht gesagt, wenn die Schulen blühen und die Schüler verblühen. Das ist kein moderner Unterricht und keine wahre Geistesbildung, wenn die Schüler von Fach zu Fach gehetzt und in jedem derselben nach Möglichkeit ausgebeutet werden. Es macht auch die Stundenzahl allein nicht die Leistungen der Schüler aus, sondern sie sind vielmehr in erster Linie durch die geistige Frische der Studierenden bedingt. Mag die eine Stunde, an der doch wahrhaftig nicht das Heil des französischen Unterrichts hängen kann, dahin sein, wir wollen um sie nicht feilschen, wenn sie nur der geistigen und körperlichen Hygiene der Schüler zugute kommt, und man mag auf dem einmal beschrittenen Weg ruhig weiterfahren, bis der ganze Nachmittagunterricht gefallen ist. Der Jugend diese Stunde wieder abzujagen, muss vom Standpunkt der modernen Pädagogik aus als heilloser Anachronismus bezeichnet werden. Die Möglichkeit, dem neuen Lehrprogramm gerecht zu werden, suchen wir ganz anderswo. In der Prüfung der sechsklassigen Realschule wurde bis jetzt z. B. im Französischen gefordert: 1. eine Uebersetzung in die Fremdsprache, 2. die Uebersetzung des gelesenen Autors, 3. Uebersetzung einer Stelle aus einem nicht gelesenen Schriftsteller, 4. ein Diktat, 5. Konversation über den Inhalt des gelesenen Autors und 6. französische Grammatik in französischer Sprache. Also ein halbes Dutzend verschiedener Anforderungen in e i n e m Fache! Und das, nachdem gerade heutzutage die ernstesten Bedenken gegen Prüfungen und Prüfungswesen vorgebracht wurden, denen auch der konservative Schulmann die Bedeutung nicht abzusprechen vermag. Gerade da hat die Entlastung von Schüler und Lehrer einzusetzen. Um einwandfrei das Wissen und Können der Realschüler der unteren sechs Klassen festsetzen zu können, genügt vollständig eine leichte Uebersetzung in die Fremdsprache; solange in Bayern die Prüfungsaufgaben vom Lehrer selbst gestellt werden, kann dieselbe sich auch an den gelesenen Autor anlehnen, also eine freiere Art der Retroversion sein, der sich selbst die extremen Reformer nicht entziehen können. Dazu mag dann eine Uebersetzung aus dem Französischen oder

Englischen in der mündlichen Prüfung treten, gegen die wiederum weder von den Grammatikern, noch den Vermittlern, noch den radikalen Reformern irgend welche Einwendungen erhoben werden können, da sie bei jedem Lehrgange eine Hauptrolle spielen muss. Bei dieser Beschränkung der Anforderungen vermag der Unterricht sich entsprechend zu konzentrieren, zu unterscheiden zwischen dem, was in der Schule erreicht werden muss und dem, was bloss anzustreben und anzubahnen ist. Statt der jetzigen, durch die Prüfung bedingten heillosen Zersplitterung des Lehrgangs und der Ueberlastung von Lehrer und Schüler wird sich ein einheitlicher, einem Hauptziele zustrebender, stetiger und ruhiger Unterricht gerade nach dem neuen Lehrplan anbahnen lassen, und die Resultate werden zwar weniger in die Breite als vielmehr in die Tiefe gehen. So wenig je auswahllos allen im neuen Lehrplan angeführten Unterrichtsmitteln in gleicher Weise Rechnung getragen werden kann, ebensowenig können die im bisherigen Prüfungsverfahren gestellten verschiedenartigen Anforderungen gleichmässig erfüllt werden. Will die deutsche Prüfungs- und Qualifikationswut ihr Opfer haben, so verschiebe man wenigstens die bisher an Realschulen übliche Examensform auf das Absolutorium der Oberrealschule; vielleicht wird man nach wenigen Jahren schon die Erfahrung machen, dass an neunklassigen Schulen nicht das geleistet werden kann, was man bis jetzt in den Prüfungen sechsklassiger Anstalten forderte, wenn nicht bis dahin überhaupt der Volkswille der Schulmeinung zum Trotz die Prüfungen oder wenigstens die extremen Formen derselben über den Haufen geworfen hat. Erst wenn wir die Gewissheit haben, dass eine Vereinfachung der Prüfung an den Realschulen erstrebt und ins Auge gefasst ist, und erst wenn wir von „Instruktionen“ oder „methodischen Ergänzungen“ zum neuen Lehrplan verschont bleiben, können wir denselben trotz des Verlustes einer wöchentlichen Unterrichtsstunde mit Freude begrüssen und ihn als einen Fortschritt in der neusprachlichen Didaktik betrachten; dann auch ist Gewähr gegeben, dass Lehrer und Schüler freudig an ihre Arbeit gehen und die in demselben gesteckten Ziele ohne gefährliche Ueberlastung von Lehrern und Schülern sich erreichen lassen werden.

Wir fassen unser Urteil über den neuen neuphilologischen Lehrplan noch einmal kurz in die Worte zusammen: Das Lehrziel und die Grundlage des neusprachlichen Unterrichts ist in dem neuen Lehrplan einwandfrei festgesetzt, die Unterrichtsmittel, die schriftlichen sowohl wie die mündlichen, sind in so reicher Auswahl vorgeführt, dass bei verständiger Auswahl der Grammatiker seine Methode zur Anwendung bringen und ausgestalten kann. Besonders ist an demselben zu begrüssen, dass gleichzeitig ein be-

scheidener Anfang in Verwirklichung der Forderungen der modernen Pädagogik durch Verkürzung der Unterrichtszeit gemacht ist. Damit kann der Kampf gegen die bayerischen Vermittler, wenn sie in diesem Lehrplan ihre Ansichten und Bestrebungen zum Ausdruck gebracht haben, als beendigt gelten, und nunmehr alle Kraft auf das Niederringen der extremen Reform verwandt werden, auf dass nach Erreichung dieses Zieles wieder Ruhe und Eintracht einkehre in unser mehr als genug aufgewühltes und zerrissenes Fach.

Landshut a. d. Isar. A. Hasl.

Zur Erläuterung und Ergänzung des vorstehenden Aufsatzes drucken wir aus dem neuen Bayerischen Lehrplan für die Real- und Oberrealschulen vom 14. Juni 1907 die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen (§ 1) und die Bestimmungen über den neusprachlicheu Unterricht (§ 4) hier ab. *Die Red.*

Lehrplan der Real- und Oberrealschulen.

§ 1.

Die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen, sowie die Zahl der jedem einzelnen Lehrgegenstande zugewiesenen wöchentlichen Stunden zeigt nachstehende Uebersicht:

Lehrgegenstände	Klasse									Gesamtstundenzahl
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Pflichtfächer:										
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	5	5	4	4	3	3	3	3	3	33
Französisch. . .	6	6	5	3	3	3	4	4	3	37
Englisch	—	—	—	—	5	5	3	3	3	19
Geschichte . . .	—	—	2	2	2	2	2	2	3	15
Erdkunde . . .	2	2	2	2	1	1	1	1	—	12
Rechnen	4	4	3	1	—	—	—	—	—	12
Mathematik. . .	—	—	2	4	5	5	5	5	5	31
Naturbeschreib. .	2	2	2	2	1	1	1	1	1	13
Physik	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18
Chemie.	—	—	—	—	2	2	3	3	3	13
Zeichnen	3	4	4	4	2	2	2	2	3	26
Schreiben . . .	2	1	—	—	—	—	—	—	—	3
Turnen.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Summe	28	28	28	29	31	31	31	31	31	268
Wahlfächer:										
Singen u. Instrumentalmusik .	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
Stenographie . .	—	—	—	2	1	1	—	—	—	4
Technisches Zeichnen . . .	—	—	—	—	2	2	—	—	—	4
Gesamtsumme	30	30	30	32	35	35	32	32	32	288

§ 4.

Neuere Sprachen.

Lehrziel: Verständnis der wichtigeren fremdsprachlichen Schriftwerke der klassischen und der neueren Zeit auf Grund genügender Kenntnis der Grammatik; Uebung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache in einem für die gewöhnlichen Lebens- und Verkehrsverhältnisse genügenden Umfange. Ueberblick über die Hauptabschnitte der französischen und englischen Kultur- und Literaturgeschichte. Durch alle Klassen sind Gedichte und kleinere ausgewählte Abschnitte aus gelesenen Stücken dem Gedächtnis einzuprägen, sinngemäss vorzutragen, eventuell auch zu singen.

Französische Sprache.

I. Grammatik.

Vorbemerkung: Der grammatische Unterricht ist nicht bloss Mittel zum Zweck, sondern muss auch besonders das System der Grammatik zur Erkenntnis bringen, da an den lateinlosen Schulen das Französische die sonst dem Latein zufallende Aufgabe der sprachlich-formalen Schulung zu übernehmen hat. Dabei ist ein Eingehen auf grammatische Spitzfindigkeiten zu vermeiden.

Auf Aneignung und entsprechende Erweiterung des Wortschatzes ist ernstlich Bedacht zu nehmen. Auch ist an geeigneter Stelle die Wortbildungslehre zu berücksichtigen.

A. Unterstufe.

I—VI. Klasse.

I. Klasse (6 Wochenstunden).

Laut- und Schriftlehre: das Regelmässige aus der Formenlehre: Artikel, Substantiv, Adjektiv, Zahlwort; die wichtigsten Regeln über das persönliche und besitzanzeigende Fürwort; Einübung von *avoir* und *être*, sowie der lebenden Konjugationsweise *(aimer)*.

II. und III. Klasse (6 und 5 Wochenstunden).

Vervollständigung der Laut-, Schrift- und Formenlehre nebst Ergänzung der lebenden Konjugationsweise (*finir* und *vendre*). Zeitwörter auf *-er* mit veränderlichem Stamme. Einübung der archaischen Konjugationsweise (die reinen Verben auf *-ir*, die Verben auf *-re* und *-oir*).

IV. Klasse (3 Wochenstunden).

Einführung in die Satzlehre, das Wesentlichste über Gebrauch der Arten, Zeiten und Redeweisen des Verbs.

V. und VI. Klasse (3 und 3 Wochenstunden).

Gelegentliche Wiederholung wichtiger Abschnitte der Formenlehre. Vervollständigung und Abschluss der Satzlehre.

B. Oberstufe.

VII., VIII. und IX. Klasse.

4, 4 und 3 Wochenstunden.

Zusammenfassende Wortstellung. Gelegentliche Wiederholung und Ergänzung wichtiger Kapitel des grammatischen Lehrstoffes. Stilistisches, Synonymisches, Metrisches, je nach Bedürfnis im Anschluss an Lektüre und schriftliche Uebungen.

II. Lektüre.

A. Unterstufe.

I.—VI. Klasse.

Texte des Lehrbuchs, welche gleichzeitig den grammatischen Stoff behandeln. Hiezu in der IV. und V. Klasse Texte des Lehrbuchs, die alle Gebiete des täglichen Lebens berühren und dadurch reichhaltigen Stoff zu einfachen Sprechübungen bieten.

Von der VI. Klasse ab wird eine alle Seiten des Kultur- und Geisteslebens der fremden Nation berücksichtigende, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitende, dem Lehrer jedoch freie Auswahl ermöglichende Gruppierung empfohlen (in der VII.—IX. Klasse als Regel zwei Autoren im Jahr).

VI. Klasse.

Irgend ein passender Erzähler, wie z. B.: Boissonas, *Une famille pendant la guerre de 1870/71*; Daudet, *Le Petit Chose — Lettres de mon moulin — Contes choisis*; Erckmann-Chatrian, *Histoire du plébiscite — Histoire d'un Conscrit — Waterloo — Contes populaires*; Laurie, *Mémoires d'un Collégien*; Malot, *Sans famille — En famille*; Mérimée, *Colomba*; Souvestre, *Au Coin du feu — L'éclusier de l'ouest — Sous la tonnelle — Derniers Paysans*; Toepffer, *Nouvelles Genevoises — Voyageurs et Inventeurs célèbres — Hommes illustres de la France.*

B. Oberstufe.

VII. Klasse.

Französische Werke aus der Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts mit Berücksichtigung der staatlichen und sozialen Einrichtungen, der Geographie und Geschichte Frankreichs. Bei der Erklärung der Schriftsteller ist eine kurze literarhistorische Einleitung zu geben und bei Dichtern das verwendete Versmass zu erklären.

a) in der einen Jahreshälfte:

Leichtere Historiker, wie z. B.: Barante, *Histoire de Jeanne d'Arc*; Duruy, *Histoire de France de 1560—1643 — Règne de Louis XIV*; Halévy, *L'Invasion*; D'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance*; Lamé-Fleury, *Histoire de France*; Lanfrey, *Campagne de 1806/07*; Rousset, *Le Blocus et la Capitulation de Metz*; Sarcey, *Le siège de Paris*; Thiers, *Histoire du Consulat et de l'Empire — Napoléon à Ste. Hélène*; Vigny, *La Veillée de Vincennes et Laurette*; Michaud, *Influence et résultats des croisades*; auch Lesebuch mit geschichtlichen Stoffen.

b) in der anderen Jahreshälfte:

Gedichte in Auswahl von Steinmüller oder von Gropp und Hausknecht. Die Chrestomathie kann auch für spätere Klassen beibehalten werden.

VIII. Klasse.

Französische Klassiker des 17.—19. Jahrhunderts.

a) in der einen Jahreshälfte:

Ein schwierigerer Prosaiker (Schilderung von Natur und von Land und Leuten), wie z. B.: Du Camp, *Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie*; Figuier, *Scènes et Tableaux de la Nature — La France, sa description, son histoire et son organisation*; Daudet, *Tartarin de Tarascon*; Lagarde, *La Lutte pour la Vie*; Leroux, *Souvenirs d'un Maire du Village — A travers Paris — Paris et autour de Paris*; Reclus, *La*

Belgique — En France; Schuré, *Sites et Paysages historiques* (aus den *Grandes Légendes de la France*); Taine, *Voyage aux Pyrénées.* — Auch Lesebuch mit ähnlichen Stoffen.

b) in der anderen Jahreshälfte:

Leichteres Prosadrama, wie z. B.: Augier, *Le Gendre de Mr. Poirier — La Pierre de Touche*; Molière, *L'Avare — Le Bourgeois Gentilhomme — Le Malade Imaginaire*; Pailleron, *Le Monde où l'on s'ennuie*; Sandeau, *Mademoiselle de la Seiglière*; Scribe, *Mon Etoile — Le Verre d'Eau* — u. a. m.

IX. Klasse.

Französische Klassiker des 17.—19. Jahrhunderts.

a) in der einen Jahreshälfte:

Historiker, Redner, Philosophen, Wirtschaftsgebiet. Ausgewählte Essays hervorragender Schriftsteller des 19. Jahrhunderts, wie z. B.: Barrau, *Scènes de la Révolution française — L'Eloquence française depuis la Révolution jusqu'à nos jours*; Figuier, *Histoire du Commerce*; Guizot, *Histoire de la Civilisation*; Petit de Julleville, *Les Epoques principales de la Littérature française*; Mirabeau, *Discours choisis*; Maigne, *Lectures sur les principales Inventions industrielles; Moralistes français — Orateurs français*; Pascal, *Pensées*; Pigeonneau, *Histoire du Commerce de la France*; Rousseau, *Morceaux choisis*; Taine, *Napoléon Bonaparte — Les Origines de la France contemporaine.*

b) in der anderen Jahreshälfte:

Klassische Komödie und Tragödie, wie z. B.: Molière, *Le Misanthrope — Les Femmes savantes — Les Précieuses ridicules*; Corneille, *Le Cid — Horace — Cinna — Polyeucte*; Racine, *Andromaque — Britannicus — Mithridate — Iphigénie — Phèdre — Athalie*; Victor Hugo, *Hernani.*

III. Uebungen im mündlichen Gebrauch der Sprache.

A. Unterstufe.

I. Klasse.

Lautschulung. Umformung gegebener Sätze (besonders bei Durchnahme des Hilfszeitwortes und des Verbums) durch Einfügung anderer Subjekte und Objekte etc. Bildung selbständiger Sätze zu gegebenen Verbalformen, Konjugationsübungen in ganzen Sätzen. Durcharbeiten der Lesestücke in Frage und Antwort; aus Beantwortung derartiger Fragen sich ergebende, erweiterte oder verkürzte Nacherzählungen; Memoiren von gut durchgearbeiteten Stoffen (auch Gedichten). Das Singen von Liedern ist gestattet; *Leçons de choses* zur Aneignung eines aktiven Wortschatzes, wie z. B. Schulzimmer, Körper, Kleidung, Mahlzeiten, Familie.

II. Klasse.

Sprechübungen wie in Klasse I, allmählich auch Selbstbeteiligung der Schüler an der Fragestellung; grammatische Umformungen durchgearbeiteter Stücke (Personen-, Tempus- und Genuswechsel); späterhin gelegentlich französisches Herausarbeiten leichterer Stücke in Frage und Antwort mit den daraus entsprungenen Ergebnissen als Diktat. — Memorieren (ev. Singen) von Liedern wie in Klasse I; *Leçons de choses*: Haus, Hausgeräte, Stadt, Verkehrsmittel, Zeit und Feste.

III. Klasse.

Sprechübungen wie vorher. Befestigung des Wortschatzes früherer Lesestücke in freier Repetition mit Fragestellung durch die Schüler; Versuche mündlicher Wiedergabe einfachster, wiederholt vorgelesener französischer Stoffe; Aneignung der üblichsten Wendungen der Umgangssprache in Verbindung mit den behandelten Verben; Sprichwörter und Redensarten; *Leçons de choses*: Erde, Nationen, Länder (spez. Frankreich), Metalle und Stoffe, Stände und Produkte; Pflanzen und Tiere; auch irgend ein Anschauungsbild.

IV. Klasse.

Uebungen im mündlichen Gebrauch der Sprache wie vorher. — *Leçons de choses*; Zusammenfassung früher durchgenommenen Anschauungs- und Begriffsmaterials an der Hand geeigneter Lektüre oder eines diesem Zwecke dienenden Lese- oder Konversationsbuches; Uebungen in Zusammenstellung sachlich und sprachlich verwandter Wörter (Wortfamilien).

V. Klasse.

Behandlung der Lehrbuchstücke und *Leçons de choses* wie in Klasse IV. Zusammenfassung durchgenommener Abschnitte in freier Nacherzählung. Hörübungen an schwierigeren fremden Stoffen mit entsprechender mündlicher Inhaltswiedergabe.

VI. Klasse.

Fortsetzung der praktischen Sprechübungen wie in den früheren Klassen. Erprobung und Zusammenfassung des erworbenen Wortschatzes an immer neuen Themen und von neuen Gesichtspunkten aus. Zusammenfassende Uebersichten zur freien Lektüre in französischer Sprache.

B. Oberstufe.

VII.—IX. Klasse.

Sachliche und begriffliche, literar- und kulturgeschichtliche, biographische, gegebenenfalls auch grammatische Erläuterungen zur Lektüre, tunlichst in fremder Sprache; Sprechübungen, auch mit Zugrundelegung eines nach Sachgruppen geordneten kurzen Vokabulars (z. B. Kron, *Le petit Parisien*; Stier, *Causeries françaises*). In Klasse VIII und IX kurzer Ueberblick über die bedeutendsten, auch durch die Lektüre berührten Perioden der französischen Kultur- und Literaturgeschichte.

Gelegentliche massvolle Benützung von Anschauungsbildern.

IV. Schriftliche Arbeiten.

A. Unterstufe.

I. Klasse.

Grammatische Uebungen; Konjugationsübungen in Sätzen; Diktate und grammatische Umformungen im Anschluss an Lesestücke, Beantwortung einfacher, aus dem Uebungsstoff erwachsender Fragen; Her- und Rückübersetzungen; Uebersetzung deutscher Texte, die sich aufs engste an Uebungsstücke anschliessen müssen.

II. Klasse.

Verbalformen und Konjugationsübungen, Beantwortung von Fragen, Her- und Rückübersetzung, Diktate und Hinübersetzungen im Anschluss an den Lesestoff, wie in Klasse I.

III. Klasse.

Schriftliche Arbeiten wie in Klasse II; Diktate auch als Zusammenfassung zu den *Leçons de choses*; freiere Diktate einfachster, leichtverständlicher französischer Stoffe; Befestigung des früher erworbenen Wortschatzes durch kurze Ausarbeitungen.

IV. Klasse.

Hinübersetzungen im Anschluss an die Lesestücke zur Einübung der hauptsächlichsten syntaktischen Erscheinungen; syntaktische Umformungen (direkte in indirekte Rede, Hauptsätze in Nebensätze, u. ä.); freiere Diktate und schriftliche Zusammenstellungen im Anschluss an Lehrbuchstücke und *Leçons de choses*; schriftliche Wiedergabe vorgelesener französischer Stoffe, die dem Wortschatze des Schülers naheliegen.

V. und VI. Klasse.

Hinübersetzungen, Diktate, Zusammenfassungen, Nacherzählungen von Gehörtem wie in Klasse IV; gelegentliche Anfertigung einer leichteren Umarbeitung wie: Verkürzung, Erweiterung, Dialog, auf Grund des gegebenen Stoffes; zuweilen auch Briefe.

B. Oberstufe.

VII. Klasse.

Uebersetzungen einer Reihe freierer, jedoch dem Gedankenkreise der Lektüre angepasster deutscher Texte ins Französische; Umformung, Inhaltsangaben und Zusammenfassung des gelesenen Stoffes in französischer Sprache; Briefe, Diktate, auch literar- und kulturhistorischen Inhalts; fremdsprachliche Behandlung engbegrenzter Aufgaben, jedoch nur in Anlehnung an Bekanntes.

VIII. und IX. Klasse.

Nacherzählungen, Briefe, Uebersetzungen zusammenhängender Texte in das Französische und umgekehrt.

Englische Sprache.

I. Grammatik.

A. Unterstufe.

V. Klasse (5 Wochenstunden).

Laut- und Schriftlehre; die Formenlehre mit Einschluss der unregelmässigen Verben.

VI. Klasse (5 Wochenstunden).

Die Hauptregeln der Syntax.

B. Oberstufe.

VII.—IX. Klasse (je 3 Wochenstunden).

Grammatisches Lehrprogramm entsprechend dem Französischen.

II. Lektüre.

A. Unterstufe.

V. und VI. Klasse.

Lesebuch mit vielseitigen, auch für praktische Sprechübungen verwendbaren Stoffen.

Candy, *First Days in England;* Burnett, *Little Lord Fauntleroy;* Marryat, *The Three Cutters — The Children of the New Forest.*

B. Oberstufe.

VII. Klasse.

a) in der einen Jahreshälfte:

Leichtere Historiker, wie z. B. Chambers, *English History — History of the Victorian Era;* Channing, *From Lincoln to MacKinley;* Cornish, *The Life of Oliver Cromwell;* Freeman, *A Short History of the Norman Conquest — Three Historical Essays;* Gardiner, *Historical Biographies;* Gibbon, *History of the First and Fourth Crusades;* Graham, *The Victorian Era;* Green, *England in the 18th Century* (Aus des Verfassers *Short History of the English People*); Hume, *The Reign of Queen Elizabeth — History of Charles Ist. — The Foundation of English Liberty;* Kirkman, *The Growth of Greater Britain;* Lecky, *The American War of Independence — English Manners in the 18th Century;* Macaulay, *Lord Clive; The Rebellion of Argyle and Monmouth — Selections — Historical Scenes and Sketches — State of England in 1688 — Masterpieces — English Revolution.*

b) in der anderen Jahreshälfte:

Ein Erzähler oder auch noch ein leichterer Lyriker (s. Kl. VIII), wie z. B. Brooks, *Trip to Washington;* Dickens, *A Christmas Carol — The Cricket on the Hearth — David Copperfield's Boyhood;* Ascott, *Stories of English Schoolboy Life;* Bulwer, *The Last Days of Pompeii;* Franklin, *Autobiography;* Henty, *When London burned;* Hughes, *Tom Brown's Schooldays;* Hope, *Adventures in England;* Jerome, *Three Men in a Boat — Fact and Fiction;* Mark Twain, *A Tramp Abroad — The Prince and the Pauper;* W. Scott, *Kenilworth — Ivanhoe;* Lamb, *Tales from Shakespeare;* Stevenson, *Treasure Island.*

VIII. Klasse.

a) in der einen Jahreshälfte:

Schwierigere Prosaiker (Natur, Land und Leute usw.), wie z. B. W. Besant, *London Past and Present;* Creighton, *Social History of England;* Escott, *England, its People, Polity and Pursuits;* H. Fyfe, *History of Commerce — Triumphs of Invention — The World's Progress;* Gordon, *London Life and Institutions;* Hawthorne, *Our Old Home;* Howitt, *Visits to Remarkable Places;* Irving, *Selections from the Sketch-Book — Life and Customs in Old England;* Mason, *The Counties of England;* Seeley, *The Expansion of England;* Tyndall, *Fragments of Science;* G. Smith, *A Trip to England;* Th. Wright, *Sketches of English Culture.*

b) in der anderen Jahreshälfte:

Dichter in Auswahl (Chrestomathie), wie z. B. *The Great English Poets of the 19th Century — Selections from English Poetry — Collection of Longer English Poems;* Byron, *Selections — Childe Harold's Pilgrimage (Canto IV) — The Prisoner of Chillon;* Longfellow, *Evangeline — Selections;* Milton, *Paradise Lost;* Tennyson, *Enoch Arden — Selections;* W. Scott, *Selections — The Lady of the Lake.*

IX. Klasse.

a) in der einen Jahreshälfte:

Historiker, Redner, Philosophen, Wirtschaftsgebiet, wie z. B. *Architects of English Literature — British Eloquence* — Ausgewählte Reden englischer Staatsmänner — Englische Parlamentsredner — *Home Rule* —

English Essays; Carlyle, *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History — The Reign of Terror;* Draper, *History of the Intellectual Development of Europe;* Froude, *History of England etc.;* Green, *England's First Century under the House of Hannover;* Hume, *Essays and Treatises;* Macaulay, *Five Speeches on Parliamentary Reform;* Ruskin, *Chapters on Art;* Shaftesbury, *An Inquiry concerning Virtue;* Smith, *The Nature and Causes of the Wealth of Nations;* Smiles, *Industrial Biography* u. a. m.

b) in der anderen Jahreshälfte:

Shakespeare, *Macbeth — The Merchant of Venice — Julius Caesar — King Lear.*

III. Uebungen im mündlichen Gebrauch der Sprache.

A. Unterstufe.

V. Klasse.

Lautschulung; Konjugationsübungen in Sätzen; Behandlung der Lehrbuchstücke wie im Französischen; mündliche Wiedergabe von Gehörtem; Durcharbeitung geeigneter Sprechstoffe.

VI. Klasse.

Uebungen wie in Klasse V. Dann auch Sprechübungen an der Hand eines vielseitigen, eine geeignete Unterlage bietenden Lese- oder Konversationsbuches; Zusammenfassung durchgenommener Abschnitte in freier Nacherzählung; Hörübungen mit mündlicher Wiedergabe.

B. Oberstufe.

VII.—IX. Klasse.

In gleicher Weise wie bei dem Französischen. Für Fortsetzung der praktischen Sprechübungen können etwa Kron, *The Little Londoner* oder Rentsch, *Talks about English Life* dienen.

IV. Schriftliche Arbeiten.

A. Unterstufe.

V. und VI. Klasse.

Konjugationsübungen; Her- und Rückübersetzungen; Beantwortung von Fragen, Hinübersetzungen im Anschluss an die Lesestücke, Zusammenfassung zu den Sprechstoffen; Diktate; schriftliche Wiedergabe von Vorgelesenem; leichte Umformungen wie im Französischen.

B. Oberstufe.

VII.—IX. Klasse.

In gleicher Weise wie beim Französischen.

Deklination oder nicht?

„Weisst du, was Herr Dr. N. gesagt hat?" sagte Fritz, Sextaner einer Reformschule, eines Tages zu seinem Vater, als er aus der Schule nach Hause kam und gewohnheitsmässig die wichtigsten Ereignisse und die merkwürdigsten Aussprüche berichtete. „Er hat gesagt: Im Französischen und im Englischen gibt es keine Deklination." „So?!" sprach Papa zweifelnd, „hat er das gesagt?

Nun, dann kannst du glücklich und zufrieden sein.“ Mit einem Gemisch von Wehmut und Ingrimm gedachte er der Zeit, wo er selbst deklinieren musste: *mensa, mensae . . . . le roi, du roi . . .* und freute sich über den Fortschritt, den der fremdsprachliche Unterricht seitdem gemacht hatte.

Drei Tage später wollte Papa die französischen Schularbeiten seines Fritz sehen und fragte ihn: „Was habt ihr heute auf?“ „Wir sollen drei Wörter deklinieren,“ antwortete Fritz. „So?!“ fragte Papa zweifelnd, „sollt ihr das? Du hast mir doch neulich erzählt: es gibt keine französische Deklination!“ „Ich weiss es nicht,“ erwiderte Fritz aufrichtig, „Herr Dr. N. hat es gesagt.“ Dann zeigte er dem Vater folgende schriftliche Arbeit:

Deklination.

Singular		Plural	
Nom.	*le père*	Nom.	*les pères*
Gen.	*du père*	Gen.	*des pères*
Dat.	*au père*	Dat.	*aux pères*
Acc.	*le père*	Acc.	*les pères* usw.

Papa sah das Geschriebene und sagte weiter nichts, um seinen Sohn nicht noch mehr zu verwirren und um die Autorität des Lehrers nicht zu schädigen. Aber er war von diesem pädagogischen Verfahren wenig erbaut. Entweder, meinte er, müsse man das Deklinieren unterlassen, wenn es keine Deklination gibt, oder, wenn es doch eine gibt, solle man nicht vor den Schülern das Gegenteil behaupten. Oder sollte es vielleicht eine doppelte Auffassung geben, eine gelehrte und eine praktische? Nun, dann gehört diese Gelehrsamkeit sicherlich nicht in die Schule. Man vergleiche aber zu dieser Frage *Zeitschrift* I, S. 55 ff. und S. 415; II, S. 219, wo die wissenschaftliche Berechtigung der praktischen Auffassung nachgewiesen wird.

Berlin. F. Baumann.

Zur Abwehr.

Herr Dr. Artur Buchenau zu Darmstadt hat vor etwa einem Jahre (*Lit. Zentralblatt*, 11. VIII. 06) angekündigt, dass meine Schrift *Sprachpsychologie und Sprachunterricht* „binnen kurzem eine sachliche Widerlegung erfahren“ würde, und hat kürzlich wieder erklärt, dass diese Widerlegung „demnächst erscheinen wird“. Meine Mahnung, sie nicht zu vergessen, entsprang weniger aus „nervöser Ungeduld“ als aus der Besorgnis, Herr Dr. A. B. könnte sein aufopferndes Eintreten für die neusprachliche „Reform“ vielleicht schon bereut haben. Weit entfernt, ihn zur Uebereilung zu verleiten, will ich auf seine „sachliche Widerlegung“ gern noch länger geduldig

warten, zumal ich sein Unternehmen für recht schwierig halte, und einstweilen nur die Dreistigkeit zurückweisen, mit der Herr Dr. A. B. mich persönlich angegriffen hat, sowie die Art und Weise ein wenig beleuchten, in der er sich bemüht hat, meine genannte Schrift verächtlich zu machen.[1])

Zuerst aber muss ich Herrn Dr. A. B. für das Lob danken, das er mir spendet, indem er meine Kritik „recht ausführlich und gründlich", „scharfsinnig, ja schonungslos" nennt. Ja schonungslos? Dieses Ja drückt eine Steigerung aus. Schonungslos müsste also noch ein grösseres Lob sein als scharfsinnig. Das kann natürlich nicht sein. Es ist Herrn Dr. A. B. nur ein kleiner logischer Fehler untergelaufen. Er wollte mir offenbar einen leisen Vorwurf daraus machen, dass ich seine Freunde nicht mehr geschont habe, und hat wahrscheinlich sagen wollen: scharfsinnig und schonungslos.

Auf den ersten verblümten Tadel folgt der zweite in Gestalt einer unmutigen, etwas naiven und sehr überflüssigen Frage: „Warum werden solche rein kritischen Untersuchungen überhaupt in Buchform herausgegeben?" Die Antwort kann ich mir ersparen, da Herr Dr. A. B. sie bereits selbst gegeben hat, indem er meiner Schrift die Ehre einer Besprechung erwies, für die ich ihm wiederum Dank schuldig bin und hiermit abstatte. Um so merkwürdiger erscheint aber seine Frage. Sie erklärt sich nur aus dem sichtlichen Bestreben, den Wert meiner Schrift auf jede Weise herabzusetzen.

Dritter Tadel: „ . . . zu eigentlich positiven Resultaten kommt er selbst indessen nicht," in schärferer Form wiederholt: „Bis jetzt hatte ich wichtigere Dinge zu tun, als Bücher zu widerlegen, deren Ergebnisse (wie der Verf. selbst zugibt) rein negativ sind." Wieder dasselbe sichtliche Bestreben. Wenn Herr Dr. A. B. Wichtigeres zu tun hatte, was ich gern glauben will, dann begreift man nicht, weshalb er sich mit dieser Sache befasst hat. Wenn ich nachgewiesen habe, dass die Methode des Sprachunterrichts nicht aus der wissenschaftlichen Psychologie abgeleitet werden kann, so ist das allerdings ein negatives Ergebnis, aber nur soweit wie die Psychologie in Frage kommt. Dass es keine Möglichkeit gibt, den rechten

[1]) Während des Druckes dieses Bogens ist ein weiterer Artikel von Herrn Dr. Artur Buchenau über Prof. Baumann's Schrift allerdings erschienen (*Neuere Sprachen* XV, 376—379), aber er bringt nicht die angekündigte „sachliche Widerlegung", sondern wiederholt nur dieselben allgemeinen Redewendungen und persönlichen Angriffe. Da Prof. Baumann, der zur Zeit in Italien weilt, von diesem letzten Artikel noch keine Kenntnis hat und der Druck dieses Bogens nicht aufgehalten werden kann, möge Herr Buchenau sich einstweilen mit obiger Antwort, die auch auf seinen letzten Artikel passt, zufrieden geben. *Die Red.*

Weg des Unterrichts zu finden, habe ich nicht behauptet, vielmehr positiv erklärt (S. 137), dass praktische Erwägungen in erster Linie die Richtschnur geben müssen, dass sich dass Verfahren nach dem Lehrziel richten müsse, wie Herr Dr. A. B. selbst anerkennt. In Wirklichkeit wird es wohl noch niemand versucht oder gar vollbracht haben, die Methode des Unterrichts auf rein theoretischem Wege festzusetzen, wenn es sich auch vielleicht manche einbilden. Es liegt in der Natur der Sache, dass die Pädagogik mehr eine praktische als eine gelehrte Disziplin ist. Wenn nun trotzdem wiederum einige in dem Irrtum befangen waren, dass sich didaktische Probleme auf theoretischem Wege lösen lassen, so war es wohl der Mühe wert, die Aussichtslosigkeit solcher Versuche nachzuweisen, und es wäre töricht, wenn man das Ergebnis meiner Untersuchungen deshalb für wertlos halten wollte, weil es in gewissem Sinne negativ ist. Die Feststellung dieser Aussichtslosigkeit hat positiven Wert, da man sich hoffentlich nunmehr unnütze Arbeit ersparen wird. Ich brauche wohl kaum hier zu wiederholen, dass ich die Psychologie nicht überhaupt als wertlos hinstellen, sondern nur zur Begrenzung ihrer Ziele beitragen wollte (vgl. Möbius, *Die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie* und meine Ausführungen in dieser *Zeitschrift* V, S. 242 ff.).

Vierter und letzter Tadel: „Der Ton der Polemik ist öfters recht unfein." Ueber Feinheit will ich mit Herrn Dr. A. B. nicht streiten, da auch in diesem Punkte der Geschmack sehr verschieden zu sein scheint, und nur soviel sagen, dass ich sein Verhalten nicht für fein halten kann, weil er sich ungehöriger Beweismittel bedient. Eine „sachliche Widerlegung" ohne Trompetenstösse und ohne Persönliches wäre entschieden feiner. Dazu ist aber vor allem erforderlich, dass man sich nicht subjektiv einer üblen Laune hingibt, sondern objektiv die Wahrheit festzustellen sucht.

Berlin. F. Baumann.

Electrocute oder *electrocide?*

In mehreren Zuschriften bringt die *Times* verschiedene Ansichten über die Berechtigung eines Falles von neuenglischer Wortbildung. Prof. Churton Collins protestierte gegen die Neubildung eines Verbums *to „electrocute"*, "invented in the United States to denote a barbarous and cruel method of capital punishment of criminals, now being misused by British journalists to denote accidental death of innocent persons by electric shock." Er möchte dafür *electrocide* vorschlagen; dies aber wird andererseits als "barbarous Greek-Latin hybrid" bezeichnet. Es möchte wohl ein "legitimately formed word" sein, "but could not carry legitimately the

desired meaning", denn, etwa nach Analogie von *parricide* gebildet, würde seine Bedeutung sein: "person who kills by electricity." "To suggest *electrocide* as a verb, new and sound, is surely to commit etymological suicide." Dazu, bemerkt eine andere Stimme, würde *electrocide* nicht einmal bedeuten: "a man who kills by electricity", sondern ein "slayer of electricity". Ferner sind *parricide*, *homicide* Substantiva, nicht Verba, und infolgedessen würde eine Form *electrocide* "be grammatically impossible". Ein anderer meint: "*Electrocute* is certainly an objectionable word, but is *electrocide* any better? People do not *suicide* or *homicide* or *regicide* — they commit those crimes, designated by nouns. And the authorities *prosecute* and (if guilty) *execute* or *electrocute*, the persons guilty of them. *Electrocute* has, anyhow, grammar and precedent to justify it, which is more than can be said for *electrocide*."

Gera. M. Wolf.

Von der 49. Philologenversammlung.

Vom 22. bis 27. September d. J. tagte in der alten, schönen Schweizerstadt Basel die 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Wenngleich nach Geschichte und Entwicklung dieser Versammlungen die klassische Philologie und ihre Vertreter in ihnen den Grundstock bilden, so haben doch auch die übrigen Wissenschaften einen hervorragenden Anteil an ihnen gewonnen, und die neueren Sprachen und die Pädagogik haben auch diesmal in den allgemeinen wie in den Sektionssitzungen eine so bedeutende Rolle gespielt, dass es angemessen erscheint, unsere Leser über das Wichtigste dabei hier zu unterrichten.

Den Glanzpunkt bei den allgemeinen Sitzungen bildete die zweite, in der vier Parallelvorträge über *Universität und Schule*, namentlich über die Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts gehalten wurden. Prof. Klein-Göttingen sprach über Mathematik und Naturwissenschaften, Prof. Wendland-Breslau über Altertumswissenschaft, Prof. Brandl-Berlin über die neueren Sprachen und Prof. Harnack-Berlin über Geschichte und Religion. Es war ein Missgeschick für die neuere Philologie, dass Prof. Brandl der einzige von den vier Rednern war, der sich ganz eng an das Thema hielt. Denn während die andern, namentlich Wendland und Harnack in grosszügiger Weise neben ihrem Sonderthema die umfassenden allgemeinen Aufgaben ihrer Wissenschaften herausarbeiteten, sodass bei der doch aus sehr viel Vertretern anderer Wissenschaftszweige bestehenden grossen Versammlung ein umfassender Gesamteindruck erzielt wurde, war dies bei

Brandls Ausführungen nicht der Fall, und das ist zu bedauern, weil gerade hier die günstigste Gelegenheit gewesen wäre, in breiter Oeffentlichkeit einmal auf die volle Gleichberechtigung der neueren Philologie mit der klassischen hinzuweisen. Dazu hätte aber, so wie es die andern getan haben, ihr gesamter Bildungsgehalt und Bildungswert gekennzeichnet werden müssen. Brandl führte etwa folgendes aus: Solange der alte grammatische und Uebersetzungsbetrieb in den Schulen geherrscht habe, sei alles schön ruhig gegangen, aber mit der Zeit habe man gemerkt — besonders wenn einer selbst einmal ins Ausland kam und entdeckt habe, dass er trotz seiner Schulkenntnisse nicht einmal den Droschkenkutscher oder Polizisten verstehe und von ihm nicht verstanden werde — dass das nicht das Richtige sei, dass es vielmehr auf die praktische Beherrschung der fremden Sprache ankomme, auf Sprechen und Verstehen und auf Verständnis für das Leben des fremden Volkes. Das sei wesentlich eine Folge der modernen unendlich gesteigerten Verkehrsmittel und Verkehrsbedürfnisse, der ausserordentlich vermehrten Bevölkerungszahlen und der Notwendigkeit internationaler Verständigung. Bei den alten Sprachen liege die Sache ganz anders. Griechen und Römer stünden nicht mehr auf, um uns zu kontrollieren, aber jeder beliebige Franzose oder Engländer, mit dem wir in Berührung kommen, könne nachprüfen, was wir gelernt haben. Man könnte ja vielleicht auch an Kunstsprachen denken wie Esperanto, aber diese seien anarchisch, sie seien unfähig, Feinheiten der Gedankenwelt zum Ausdruck zu bringen, sie versagten schon bei regerem syntaktischen Bedürfnis. So bliebe denn nichts anderes, als die Notwendigkeit, die modernen fremden Weltsprachen in der Schule zu lehren und zu lernen. Das aber sei ein harter Druck für die Schule wie für die Universität. Denn es handle sich dabei um eine ungeheure und komplizierte Aufgabe, um Aussprache, Wortschatz und Grammatik, praktisches Können, um Fühlung mit Kultur und Literatur. Und dabei sei die Bildung, die unsere Schulen verleihen, doch recht unbefriedigend; nur allzuoft mache der Universitätslehrer die Erfahrung, dass die Kenntnisse trotz der schönen Zeugnisse recht schlecht seien. Die Frage der neueren Sprachen stelle wissenschaftliche und praktische Anforderungen zugleich. Die neue Philologie sei heute nicht mehr reine Wissenschaft, sondern wie die Medizin angewandte. Da aber entstehe die grosse Gefahr, dass die praktische Fertigkeit zu stark betont werden könne, dass die Sauberkeit und Gründlichkeit der wissenschaftlichen Arbeit leiden könne, und das Bedenken, der Wohlfahrt der Masse zu opfern. Er, Redner, wolle aber das Problem gar nicht so formulieren „Wissenschaft oder Praxis", sondern vielmehr „sowohl Wissen-

schaft als auch Praxis." Auch Diels habe ja gefordert, die Universität müsse sich auf ihre Doppelaufgabe, die theoretische und praktische, besinnen. Um dies Ziel zu erreichen — es würde sich schliesslich darin äussern, dass die Prüfungen in fliessender Fremdsprache abzulegen wären — habe er mit einigen Vorschlägen aufzuwarten. Zunächst wende er sich an die Universitätslehrer. Von diesen sollte der Wert wissenschaftlicher Arbeit nicht nach dem Alter des Gegenstandes abgeschätzt werden, mit dem sie sich beschäftige; man solle sich also bei einer Arbeit über das neunte Jahrhundert nicht vornehmer vorkommen als bei einer aus dem neunzehnten. Auf modernem Gebiete seien ja ebenso kritische Probleme zu lösen wie auf älteren; in der Neuzeit seien sie sogar viel tiefergehend und vielseitiger. Für die Studierenden empfehle er ein System von Zwischenprüfungen einzuführen, wobei auch das Latein zu berücksichtigen sei. Diese seien elastischer und wirksamer als Studienpläne. Wichtig sei auch das Proseminar, das dem Lektor unterstehen solle. Das Seminar selbst habe die älteren Gebiete zu pflegen. Als neu fordere er regelrechte und abgestufte Sprachkurse. Von den hohen Regierungen erbitte er vor allem wissenschaftlich vorgebildete Lektoren und reichliche Auslandstipendien für die Studierenden. Wenn man vor dem Staatsexamen ins Ausland gehe, so lerne man ganz sicher viel mehr, als wenn man das als wohlbestallter Oberlehrer tue; auch seien die äusseren materiellen Ansprüche des Studenten entschieden bescheidener. So könnte also mit geringeren Mitteln mehr erreicht werden. Frankreich, England und Oesterreich seien uns in dieser Frage weit voraus. — Aber auch in der Schule sollte besser vorgearbeitet werden. Jetzt lerne man die fremden Sprachen in der Reihenfolge Latein, Französisch, Griechisch, Englisch. Er schlage vor, die modernen Sprachen müssten voran. Die schwierigere Aussprache derselben werde für Zunge und Ohr des jungen Kindes weniger Schwierigkeiten bieten, als für das ältere; umgekehrt bleibe die verwickeltere Syntax der alten Sprachen dem reiferen Alter und Verstande vorbehalten. Er halte es für gut, die Schüler mit 9 Jahren Englisch, mit 11 Jahren Französisch, mit 13 Jahren Latein und mit 15 Jahren freiwillig Griechisch lernen zu lassen. Zwar werden dabei die Stundenzahlen Schwierigkeiten bereiten, aber man könnte ja in den oberen Klassen z. B. bei beschränkter Stundenzahl des Englischen und Französischen den Unterricht in Geschichte und Geographie in den neueren Fremdsprachen erteilen lassen. — Ferner habe er an die Bibliotheksverwaltungen die dringende Bitte, auch die für das Studium nötigen Bücher anzuschaffen; wenn man früher keine neuphilologischen Werke gekauft habe, so sei das doch kein Grund, auch jetzt und in Zukunft keine

zu besorgen. — Den letzten und wärmsten Appell richte er an die Schulmänner, sie möchten trotz ihrer anstrengenden Tätigkeit auch mit der Wissenschaft in Fühlung bleiben, sie sollten selbst wissenschaftlich arbeiten. Wissenschaftliche Lehrervereine böten gute Gelegenheit und Anregung, auch die Philologenversammlungen. In der Geschichte des neusprachlichen Unterrichts gebe es trotz ihres noch jugendlichen Alters bereits eine Revolution. Mit den Worten *Quousque tandem* habe vor Jahren eine Zeit heftigen Kampfes begonnen. Jetzt sei eine Zeit der Annäherung gekommen, die Reformer seien besonnener geworden. Aber die Verständigung müsse noch viel weiter gehen. Auch Praxis und Forschung müssten nicht bloss einen Kompromiss schliessen, sondern ein herzhaftes Bündnis; der Lehrer solle in der Schule nicht die alte Zeit vergessen, die Universität müsse auch die moderne Seite pflegen. Schwierigkeiten würden sich zwar vermutlich in Fülle ergeben, aber bei gutem Willen werde sich auch der rechte Weg finden lassen — nicht aus der Reflexion, sondern aus der Tat.

Am nächsten Nachmittage fand in der pädagogischen Sektion eine Diskussion über alle vier Vorträge statt, bei der wiederum — diesmal infolge der beschränkten Zeit — die neueren Sprachen etwas kurz wegkamen. Immerhin zeigte sich deutlich genug, dass in den nächst beteiligten Kreisen Brandls Ausführungen auf ziemlich starken Widerspruch stiessen. Namentlich Prof. Stengel aus Greifswald verlieh seinem Unmut in sehr temperamentvoller Weise Ausdruck; seiner Meinung nach musste Brandls Rede den tieftraurigen Eindruck hinterlassen, als ob die neuere Philologie gegenüber der Altertumswissenschaft nichts tauge — sodass sich der Vorsitzende genötigt sah, um gemässigtere Ausdrucksweise zu ersuchen. Hofrat Uhlig-Heidelberg wandte sich gegen die vorgeschlagene Reihenfolge bei der Erlernung der Sprachen, Prof. Leo-Göttingen gegen die Vorprüfungen.[1])

Eine weitere Kritik erfuhren Brandls Ansichten in einer vereinigten Sitzung der romanistischen und englischen Sektion durch den Vortrag von Prof. Wetz-Freiburg i. B. über *Die Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts.* Er begann gleich mit einigen polemischen Bemerkungen gegen Brandl, bei dem er vor allem eine Erörterung der Frage, welches Ziel denn der neusprachliche Unterricht überhaupt habe, vermisste; die blosse Sprechfähigkeit könne das doch nicht sein. Ferner käme es sehr auf die richtige

[1]) Die Rede Brandls ist sowohl in ihren allgemeinen Grundanschauungen wie in den daraus gezogenen praktischen Folgerungen so sehr befremdlich, dass wir nochmals darauf zurückkommen müssen, sobald der volle Wortlaut gedruckt vorliegt. *Die Redaktion* (M. K.).

Beurteilung unserer Schulen an. Die Oberrealschule sei tatsächlich den übrigen neunklassigen höheren Schulen gleichgestellt. Das habe aber eine grosse Tragweite in dem Sinne, dass sie nicht bloss als Fachschulen in Betracht komme, die hinreichende Vorbildung für künftige Mathematiker, Naturwissenschaftler und Techniker vermitteln solle, sondern dass sie auch als wirkliche Bildungsschule anzusehen sei. Da sei es nun Pflicht, den gegebenen Bildungswerten, und das sind in hervorragendem Masse die französische und englische Sprache, volle Aufmerksamkeit zuzuwenden und sie richtig auszunutzen. Neben der sprachlichen Ausbildung gelte es nun als Aufgabe der Schule, ein Volksbild zu geben, ein Bild der geschichtlichen, literarischen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Das könne aber alles nur an der Oberfläche bleiben. Besser und bildender sei die Beschäftigung mit der Sprache in der Dichtung und Prosa. Wilhelm v. Humboldt habe einmal gesagt, die Geisteseigentümlichkeit und Sprachgestaltung eines Volkes stehen in so inniger Verschmelzung mit einander, dass, wenn die eine gegeben ist, die andere daraus abgeleitet werden kann. Sprache ist also nicht bloss äussere Erscheinung, Sprache ist auch Geist, und Geist ist Sprache. Die belebende Kraft des Geistes aber erfassen wir nur, wenn wir bis dahin vordringen, wo sich die geistige Eigentümlichkeit des Volkes völlig offenbart; das geschieht aber in der Literatur — in der Dichtung und in der Philosophie. Da enthüllt sich das Gefühl und das Denken. Diese Subjektivität ist die Hauptsache. Diese aber fehlt bei der Betrachtung der Sprache als blosses Mittel der Verständigung und der Mitteilung. Hier ist das Uebersetzen leicht, in der Dichtung aber schwer. Die Erfahrung lehre auch, dass das zur Verständigung Nötige von ungebildeten Leuten, Dienstmädchen, Kellnern, Polizisten sehr leicht gelernt werde. Diese Dinge treten aber im gegenwärtigen Unterrichte zu stark hervor. Gespräche über das alltägliche Leben hätten zwar einen grossen praktischen und pädagogischen Wert, aber das sei nicht das Hauptziel des Unterrichts. Auch wenn man die Lektüre nach dem Gesichtspunkt wähle, dass sie bequem zu Sprechübungen sei und Wissen über Land und Leute vermittle, vergeude man oft die Zeit mit gleichgültigen Dingen. Die Hauptsache müsse vielmehr der geistige Gehalt sein. Darin liege die bildende Wirkung der grossen Literatur, dass sie einmal die Kenntnis der Volksindividualität bietet, zweitens einen bedeutenden Inhalt hat. Dies beides sei nicht zu trennen. — Eine andere Frage sei es, ob wir zur Erreichung dieses Zieles auch die nötigen Lehrer haben. Leider seien die Neuphilologen nicht in gleichem Masse vorbereitet wie die klassischen Philologen. Schon die Vorbildung durch die Schule sei sehr ungleich,

bei $^{9}/_{10}$ der Abiturienten sei sie so, dass man darauf nicht weiter bauen könne. Bei den Oberrealschülern fehle die Kenntnis des klassischen Altertums, besonders des Lateinischen, bei den Gymnasiasten die des Englischen. Für den Romanisten sei es aber noch besser als für den Anglisten. Ein weiterer Grund sei der Universitätsbetrieb. Da stehe die sprachwissenschaftliche Seite und die ältere Literatur durchaus noch viel zu sehr, manchmal sogar ausschliesslich im Vordergrunde. Wenn Brandl meine, es sei schon besser, so könne er diese Ansicht nicht teilen. Auch würde viel zu sehr nur Formenlehre betrieben, die ungemein wichtigen und wertvollen Gebiete des Bedeutungswandels und der neuenglischen Syntax seien vernachlässigt. Die Beschäftigung mit der neuen englischen Literatur dürfe auch nicht dem Lektor allein überlassen bleiben; denn bei dieser soll ihre Bedeutung für unser deutsches Volksleben hauptsächlich mit erfasst werden: das könne aber nur der deutsche, nicht der ausländische Lehrer. Das nationale Mass sei notwendig. Wo wir im Deutschen besseres haben, brauchen wir keine so völlig eindringende Beschäftigung mit fremdem Gut. Der Unterricht muss in die Tiefe dringen und nachsehen, wie die fremde Kultur für unsere eigene nutzbar gemacht wird. Vorläufig sei freilich da leider wenig zu ändern, aber eine Besserung sei doch möglich. Vor allem brauche man mehr Universitätslehrer, damit die grundlegenden, elementaren Vorlesungen und Uebungen öfter gehalten werden können. Der Betrieb des Alt- und Mittelenglischen könnte auch zugunsten des Neuenglischen einfacher, schulmässiger gestaltet werden. Unser letztes Ziel müsse bleiben, ernste, wissenschaftlich gerichtete Männer heranzubilden, die die Augen offen haben für alle öffentlichen Einrichtungen und Bedürfnisse.

Die hieran sich anschliessende lebhafte Debatte ergab im wesentlichen völlige Uebereinstimmung mit den Ausführungen des Redners und ziemlich allgemeinen Widerspruch gegen Brandl. Prof. Stengel zog die Vergangenheit zum Vergleich heran, als die neuere Philologie erst aufkam, und stellte eine grosse Besserung aller Verhältnisse fest. Sonst traten hauptsächlich Prof. Schneegans-Würzburg und Prof. Ruska-Heidelberg für die hohen geistigen Werte und Ziele der neueren Sprachen — für Wetz — ein. Dr. Winneberger-Frankfurt warnte vor neuer Uneinigkeit, da sich ja tatsächlich Reformer und Gegenreformer vollkommen genähert hätten. Prof. Tappolet-Basel mahnte dazu, alle Bewegungen und Vorgänge scharf zu beobachten und vorsichtig, aber entschieden Stellung zu nehmen. Privatdozent Dr. Jordan-Heidelberg brach eine Lanze für das Studium der alten Sprachstufen und Dialekte — was aber auf die Streitfrage eigentlich keine nähere Beziehung hatte.

Die Vorträge von Brandl und Wetz bieten für unsere Ziele und unsere Leser das meiste Interesse, weswegen wir auch eingehender bei ihnen verweilten. In den Sektionen wurden noch zahlreiche schöne und beachtenswerte Vorträge, meist streng wissenschaftlichen Gepräges, gehalten, die wir hier nur kurz verzeichnen.

In der romanistischen Sektion sprach Prof. Gauchat-Zürich *Ueber die Bedeutung der Wortzonen* im Anschluss an den *Atlas linguistique de la France* von Gilliéron und Edmont. — Prof. Bertoni-Freiburg i. Schw. untersuchte Ursprung und Entwicklung der *franko-italienischen Poesie und ihre Beziehungen zur toskanischen Ritterdichtung.*

In der englischen Sektion behandelte Privatdozent Dr. Imelmann-Bonn *Die Chronologie altenglischer Dichtung*, wobei er zur Ergänzung der bisherigen sprachlich-metrischen Methode auf die literarhistorische hinwies. — Prof. Kern-Groningen erörterte *Die Entstehung der mittelenglischen kurzen Reimzeile*; er meint, sie sei unter französischem, bezw. anglonormannischem Einfluss aus dem heimischen Gesangvers hervorgegangen. — Privatdozent Dr. Jordan-Heidelberg bespricht die schwierige Frage nach der *Heimat der Angelsachsen.* — Der von Prof. Foster angekündigte Vortrag *The Work and Aims of the Malone Society* wurde in Abwesenheit des Verfassers von Prof. Priebsch-London verlesen; die Gesellschaft will früh-neuenglische Dramen und auf sie bezügliche Zeugnisse und Urkunden neu drucken. — Privatdozent Dr. Hecht-Bern sprach unter Benutzung neuen Materials aus dem Britischen Museum über *William Shenstone und Thomas Percy's Reliques of Ancient English Poetry.* — Prof. Vetter-Zürich handelte über *Shakespeare und die deutsche Schweiz.*

In der vereinigten germanistischen und englischen Sektion sprach Prof. Brandl über das Thema *Zur Gotensage bei den Angelsachsen.* (Neue Zeugnisse und neue Beleuchtung der alten.) — Prof. Heusler-Berlin erörterte den *Metrischen Stil in germanischer Dichtung älterer und neuerer Zeit* und trug sehr eindrucksvolle Proben vor.

In der vereinigten germanistischen und romanistischen Sektion sprach Prof. Voretzsch-Tübingen über die *Neueren Forschungen über die deutschen Rolandbilder* und Prof. Bohnenberger-Tübingen über *Mundartengrenzen.*

In der vereinigten romanistischen und englischen Sektion sprach Prof. Schneegans-Würzburg über *Die neuere französische Literaturgeschichte im Seminarbetrieb unserer Universitäten*, wobei er ganz ähnliche Ziele anstrebte wie Wetz in seinem oben erwähnten Vortrage. Er stellte folgende Thesen auf: I. Die

Frage des Betriebs der neueren französischen Literaturgeschichte ist nicht bloss aus wissenschaftlichen, sondern auch aus pädagogischen und allgemeinen kulturellen Gründen wichtig. II. Es ist durchaus notwendig, dieses Studium durch Vorlesungen und besonders durch Uebungen zu erweitern und zu vertiefen. III. Zu diesem Zweck ist die Errichtung von zwei romanischen Professuren anzustreben.

Die Mitglieder der vereinigten germanistischen, romanistischen und englischen Sektion hörten die Vorträge von Prof. Baist-Freiburg i. B. über *Arabische Beziehungen vor den Kreuzzügen* und von Prof. Wechssler-Marburg über *Mystik und Minnegesang.*

Aus der letzten allgemeinen Sitzung gehört in unser Interessengebiet noch der Vortrag von Prof. Morf-Frankfurt über *Die romanische Schweiz und die Mundartenforschung.*

Die pädagogische Sektion lehnte die meisten ihrer Vorträge an das heissumstrittene Problem an, ob der humanistischen oder realistischen Bildung die Zukunft gehören solle. So sprach Direktor Dr. Thumser-Wien über die *Anforderungen der Gegenwart an die Mittelschule,* Rektor Dr. Hirzel-Ulm über *Einseitigkeiten und Gefahren der Schulreformbewegung,* Universitätsbibliothekar Dr. Frankfurter-Wien über *Das humanistische Gymnasium im Kampfe der Gegenwart,* Direktor Dr. Aly-Marburg über *Die Stellung des Lateins im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums* und Prof. Dr. Plank-Stuttgart über *Die humanistische Bildung der Mädchen.*

Zum Schlusse endlich machen wir noch auf die prächtige, ebenso umfangreiche wie gehaltvolle Festschrift aufmerksam, die den Mitgliedern der Versammlung überreicht wurde (538 S. gr. 8°). Von ihren 22 Abhandlungen fallen in unsere Gebiete: A. Barth, *Le fabliau du Buffet.* — G. Binz, *Untersuchungen zum altenglischen sogenannten Crist.* — Ch. de Roche, *Une source des Tragiques.* — A. Rossat, *La Poésie religieuse patoise dans le Jura bernois catholique.* — E. Tappolet, *Zur Agglutination in den französischen Mundarten.*

Königsberg. Hermann Jantzen.

Literaturberichte und Anzeigen.

Le mouvement intellectuel en France durant l'année 1907.

I.

Les Revues. — *La Revue des Deux Mondes* a ouvert à Monsieur Ferrero ses colonnes, comme le Collège de France ses portes, — et c'est la grande gloire. Dans le N° du 1er Avril, il étudie *»les Débuts de l'Empire Romain«*, plus particulièrement la situation d'Auguste après les guerres civiles. Il y prétend, d'un ton acerbe, vouloir détruire la légende que le Principat n'était rien autre chose que le faisceau des magistratures dans les mains d'Auguste. Détruire est fort bien, et Mr Ferrero le fait avec un entrain séduisant; mais quand donc se mettra-t-il à bâtir sérieusement?

Idem — Ibidem. — Mr Georges Goyau a des pages nourries, encore que malheureusement longues, sur *»Les origines du Culturkampf allemand«*. Quoiqu'il n'ait pas de visées bien neuves sur ce sujet, on peut cependant lire l'article avec intérêt et profit,

Non moins que celui que Mr Pierre Dufay, — *le Mercure*, N° du 1er Avril, — consacre au portrait, au buste et à l'épitaphe de Ronsard au Musée de Blois; le portrait en question est précisément celui que Mr Van Bever a mis en tête des *»Folâstries«*; il est médiocre mais authentique, et, comme tel, nous dédommage un peu des froides reproductions où le poète apparaît lauré et drapé à la romaine. Ici, au contraire, c'est bien au naturel le Ronsard d'Astrée et de Marie, le chef pas encore chauve, une fine moustache, les lèvres bien dessinées, le nez fort, la barbe en pointe. Le portrait est sans nom d'auteur. Pour le buste, ce n'est qu'un moulage. Ronsard avait été enterré à Saint-Cosme, sans monument, comme dans son rêve bucolique des »Odes«. Estienne Pasquier y fit graver des vers, et sur les indications de Joachim de la Chétardie, conseiller au Parlement, chanoine à Beauvais en 1605, on éleva le buste, (original de notre moulage), assisté de deux gé-

nies ailés. A la Révolution, l'ami d'Hélène fut relégué au Musée de l'Ecole centrale d'Indre-et-Loire; puis, de là, envoyé à la Préfecture. Or, voyez la façon soigneuse dont le transfert s'opéra, le buste disparut en chemin; le moulage de Blois, d'après Mr Henri Houssaye ne remonte guère qu'à 1850. Et rien de mieux qu'il demeure en la bonne ville de Blois, où, pour la première fois, il rencontra, lorsque

l'an se rajeunissait en sa verte jouvence,

Mlle Salviati, la future Mme de Musset, son immortelle Cassandre enfin.

Celui-là a obtenu »toute la gloire littéraire« à laquelle il avait droit, et c'est la question que traite, — *Nouvelle Revue*, No du 1er Avril, — Mr Albert Cim. Rappelant Sainte-Beuve et Mr P. Stapfer qui ont traité de cette même question, l'auteur se demande si les réputations littéraires sont plus justes que les autres et conclut par la négative. *Habent sua fata libelli.* Homère a-t-il existé? et, dans ce cas, valait-il mieux que Paniasis? Virgile était-il supérieur à Varius? Théocrite égalait-il Philétas? procès impossibles à juger; mais ce que nous savons bien, c'est que Maurice de Guérin, Emile Souvestre, Amédée Achard, Louis Reybaud, bien d'autres à notre époque n'ont pas eu leur part de gloire et sont restés connus des seuls lettrés. Et la raison? Ici, un scandale ou le nom d'un éditeur parisien; là, de l'argent pour payer des réclames ou les rélations brillantes de l'écrivain. Plaintes constantes, toujours renouvelées, mais vaines. On rapprochait bien en leur temps Scudéry de Corneille et Pradon de Racine.

Et Jean-Jacques Rousseau qui eut ces mois derniers un renouveau de célébrité et que Mr Nicolas Ségur, — *Revue*, No du 1er Avril, — pose en face de son défenseur naïf Mr Edouard Rod et de son critique acerbe Mr Jules Lemaitre? Réhabilitation d'une part, essai de diminution de l'autre »voilà des tentatives également puériles«. Quant à la cause, dans le *Bulletin lettres et Arts*, — *idem ibidem* —: »le faubourg Saint-Germain et la foule des snobs ont décidément tort de se servir d'un homme d'infiniment d'esprit et de talent comme Mr Jules Lemaitre pour des besognes littéraires de second ordre.«

C'est aussi l'avis, — *Grande Revue*, No du 10 Avril, — de Mr Georges Renard qui, dans »la dernière croisade contre J. J. Rousseau, expose combien Mr Jules Lemaitre a fait fi de tous les nouveaux documents découverts et publiés par Mme F. R. MacDonald et comme il a falsifié le contrat social«.

Pour en finir avec Rousseau, — *les Annales de la Société de Jean-Jacques*, — No d'Avril, — publient sous la signature de Mr

Th. Dufour quelques fragments poétiques et deux actes inédits d' une *»Lucrèce«*, tragédie de Rousseau, dont les sentiments sont fort élevés et où les vers ne manquent pas de relief.

Quant à Mr Georges Beaulavon il analyse, — *Revue de Paris*, N° du 15 Avril, — *»le système politique* de *Rousseau«* et il l'approuve fort, ajoutant que l'on a volontairement méconnu l'auteur du *»Contrat Social«* qui demandait au cœur de l'homme la justice comme fondement de la démocratie.

J'avais promis dans mon dernier article de revenir sur la *»Marion Delorme«* de Victor Hugo que reprenait *l'Odéon*. Mr l'abbé Batiffol m'en fournit l'occasion avec le parallèle amusant et érudit qu'il fait dans *le Censeur*, — N° du 6 Avril, — entre les personnages du drame et ceux de l'histoire et il dit assez justement que les nombreuses erreurs de Victor Hugo nous font éprouver »l'impression d'un peintre représentant Henri III dans un fauteuil Louis-Philippe«. Il note, entre autres plaisantes rencontres, que l'on écrit toujours sur parchemin comme si le papier n'était pas inventé et enfin il s'attaque aux portraits déformés que, non seulement Hugo, mais encore tous les écrivains romantiques, nous ont laissé de Richelieu et de Louis XIII; — rappelez-vous Alexandre Dumas père! — Cependant, il convient d'ajouter que, bien que Mr Batiffol ait fait œuvre intéressante et sérieuse, il se montre un peu sévère envers le drame. Qu'il soit fort mal historique dans les détails, certes; mais cependant il y a dans la scène entre les courtisans un souffle capitan qui n'est pas trop éloigné de la réalité du début du XVIIe siècle et d'ailleurs, si l'auteur dramatique était obligé de ne transposer au théâtre que l'histoire dans son intégralité, il y aurait de grandes chances pour que le bon public ne s'enthousiasmât pas.

La Revue de Paris, — N° du 15 Avril, — publie, présentées par Mr F. Caussy, des lettres inédites du Prince de Ligne à Voltaire. Elles sont d'un style agréable et fin, telle cette aménité qui dut aller au cœur du flatteur de génie que fut toujours Voltaire: »Je crois avoir eu l'honneur de vous dire, Monsieur, que vous auriez le sort des jolies femmes: on se vante de leurs faveurs quand on en reçoit; on s'en donne les airs quand on est pas assez heureux pour cela. Ce que vous n'avez pas de commun avec elles, c'est qu'on les perd de réputation et que la vôtre ne peut souffrir de rien.« Le prince raille Versailles, cette grande lanterne magique et n'a pas assez de dédains pour Mr de Guibert, qu'il traite de *»souslieutenant prussien«*, ce qui n'eut pas manqué de choquer Mlle de Lespinasse si elle l'eut appris.

Mr Gabriel Séailles consacre dans *la Revue Bleue*, — Nos des 27 Avril et 4 Mai, — des pages comprises d'une belle langue

ou grand artiste réaliste Eugène Carrière, paysagiste de premier ardre, à l'œil sensible et qu'il ne croit pas suffisamment connu.

Mr l'abbé Migne, — *Revue des Deux Mondes,* — No du 1er Mai, — traite de *»la stigmatisation chez les mystiques chrétiens«*. Il cite à ce propos la curieuse appréciation de Loyola qui estimait que c'était peut être aussi bien l'œuvre du diable que celle de Dieu. Mr l'abbé Migne conseille de juger de la valeur des stigmates par la moralité de l'élu, — ou du patient, comme vous voudrez. Et il conclut que presque tous étant extatiques et névropathes, ils se suggèrent ce mal. C'est possible bien qu'étrange à admettre de prime abord, mais certainement la science nous éclairera un jour sans conteste sur ces faits où le merveilleux le dispute à la superstition.

Le Mercure de France, — No du 1er Mai, — nous intéresse à *»deux précieuses au XVIIe siècle«* par Mr Edmond Pilon qui, à l'inverve de tant d'autres d'ailleurs plus célèbres, les Funck-Brentano, les Du Bled, se lance avec des connaissances certaines et une appréciable érudition dans l'étude de cette époque si féconde de notre littérature. Mr Pilon sait et pratique le style du temps, nous promène dans les ruelles et les alcôves avec Mme Cornuel et Mme Pilou. Il n'ignore point Margot et Aricidie, ne confond pas trop les deux belles-sœurs Cornuel et peint avec vérité ces deux bourgeoises à tête forte »bêtes à malices, Mesdames Geoffrin d'avant-garde«, bonnes amies encore que si différentes, l'une noire, l'autre blonde, l'une barbue, l'autre lisse, l'une rouge, l'autre mate, unies par leurs saillies spirituelles, par leurs vives réparties, dont Tallemant des Réaux a enregistré quelques unes.

Beyle-Stendhal qui ne se faisait pas d'illusions, désirait que l'on vint à s'occuper de lui après sa mort et vers la date de 1880. Il doit être bien heureux dans les champs Elyséens si parviennent jusqu'à lui les échos de sa gloire toujours grandissante. Non seulement on a composé sur lui nombre d'ouvrages, d'articles et de dissertations, mais *le Censeur,* — No du 4 Mai, — ouvre une chronique Stendhalienne que rédige Mr Adolphe Paupe. Il a déjà donné des notes sur *»une chanson de Béranger relative à Beyle«*, sur les *»Mémoires d'un touriste«*, sur le lancement de *»l'Amour«*, sur *»le Rouge et le Noir«*, sur *»la Chartreuse de Parme«*, sur *»Beyle au théâtre«*. Dirais-je la vérité toute nue? En dépit de la sympathie que je ressens vive pour *le Censeur* et très vive pour mon Stendhal, cette chronique manque un peu d'ampleur, mais peut-être par la suite en montrera-t-elle davantage, faisons lui crédit.

. . . C'est un enfant tout nouveau né, Madame,

comme disait Trissotin qui avait tant de »sel attique« qu'il ignorait l'esprit français.

Et c'est »l'esprit français« qu'analyse Mr Paul Acker dans *le Correspondant*, — No du 10 Mai. — Il est vrai qu'il l'étend pieusement, ainsi qu'il sied en telle feuille et de façon à perpétuer cette tradition de débinage sur laquelle trop souvent, par malheur, nous jugent les étrangers; pour le pieux écrivain notre nation est »militaire, catholique et intellectuelle«. Or, nous sommes en proie à l'anti-militarisme, à la République déchristianisante, à la littérature sans goût. Nous voilà bien, n'est-ce pas?

C'est un procès à reviser, ni plus ni moins que celui dont s'occupe Mr E. Gebhart, dans *la Revue Bleue*, — No du 11 Mai. C'est de l'affaire Cenci, cette effroyable cause criminelle qui clot le XVIe siècle italien qu'il est question. Nous avons tous su la tragique aventure contée par le peuple, déniée par les juges, fixée inoubliablement par Stendhal et qui surprend par son atrocité, même au milieu de l'histoire d'Italie, si farouchement tragique que nos Romantiques n'ont eu presque rien à y ajouter. Or, vous savez que, d'après la légende plus que l'histoire, cette pauvre Béatrice Cenci mourut sans avoir dévoilé tout l'odieux de la conduite de son père et que, malgré l'instant de sympathie que Clément VIII lui témoigna, ainsi qu'à sa belle-mère Lucrèce, elle subit le châtiment des parricides. Mr Gebhart avec son habituelle érudition, aussi intelligente que forte, a retrouvé dans les archives du prince Cenci les pièces de ce triste procès, et la légende maintenant, quelque romanesque fût elle, entre dans l'histoire.

A propos de Charles Beaudelaire dont s'occupent Mr Jacques Crepet, Mr Albert Cassagne et *le Mercure de France*, Mr Georges Pellissier publie, — *Revue*, No du 15 Mai, — une étude d'ensemble sur l'auteur des »*Fleurs du Mal*«. Il y rappelle combien il fut méconnu en son temps; comme, dès sa mort, la jeune école, même Mr Paul Bourget, s'en enamoura; enfin, comment Brunetière le comprit peu et essaya de détruire sa gloire, par incompatibilité d'humeur; heureusement

les morts que vous tuez se portent assez bien . . .

Théophile Gautier nous a montré le cénacle mystérieux de »la jeune génération venant après la grande génération de 1830 où s'ébauchaient les réputations de l'avenir«, et nous a peint Baudelaire au physique et au moral, »avec son style de crépuscule et de couchant, où brûlent et se décomposent dans le grand incendie final ces rouges de cuivre, ces ors verts, ces tons de turquoise se fondant avec le saphir.« Réaliste, non point, au dire de Mr Pellissier, mais bien parent de Vigny, élève de Sainte-Beuve et de Gautier. Original d'ailleurs, recherchant »l'expression absolue« et maître en décadentisme. Est-ce là bien exact? Non sans doute à moins que le style de décadence soit le dernier mot du verbe, à

moins qu'on le place sur le même pied que celui du Bas-Empire romain et de l'école Byzantine, comme la langue nécessaire et fatale des civilisations telles que la nôtre, où la vie factive remplace la vie naturelle. Décadentisme volontaire et sans doute inéluctable et que Baudelaire comprenait si bien quand il disait:

»Quand on m'aura jeté, vieux flacon désolé,
Décrépit, poudreux, sale, abject, visqueux, fêlé,
Je serai ton cercueil, aimable pestilence.»

Mais c'était une forme d'art; nous avons enfin changé tout cela, si nous en croyons Mr Paul Louis Hervier qui traite dans la *Nouvelle Revue*, — No du 1er Juin, — de l'Humour dans la publicité.

Et quel temps fut jamais plus fertile en réclames? les affiches cherchent les couleurs qui attirent l'œil: caractères rouges sur vert, noirs sur blanc, bleus sur jaune; les journaux donnent des fêtes à leurs acheteurs, des primes telles que porte-allumettes, cartes postales, annoncent leur mise en vente par le bruit d'une sirène de 5000 chevaux-vapeur. Il est vrai que cela se passe en Amérique. Une fureur nous étreint de voir nos noms imprimés et d'entretenir le public de nos faits et gestes: fiançailles, mariages, naissances, décès.

Et c'est bien dans un tel temps qu'il est bon de lire des articles sérieux et de bon sens comme celui de Mr Jacques Lux sur *»l'originalité littéraire«*, — *Revue Bleue,* — No du 1er Juin. Il y démêle fort bien l'influence du milieu chez l'auteur, même de génie, et surtout raille agréablement les tendances des snobs qui, tel Loti, estiment »d'une haute élégance d'avouer une ignorance complète des grandes œuvres modernes« et la tendance dangereuse de certains autres à »exagérer les particularités d'une forme recherchée«. Oyez ce qu'il a noté chez Mme de Noailles:

»Le bruit du train est beau comme un parfum de fleur
celui de la yacinthe rouge . . . . .«

Et ce pauvre grand Maupassant qui, dans la préface de *»Pierre et Jean«*, je crois, protestait contre »la pluie qui fouette la pureté des vitres . . .« Il n'avait pas encore prévu l'art (?) de Mme de Noailles.

Stendhal for ever! — Mr Paul Arbelet — *Revue Bleue,* — No du 8 Juin. — consacre un très médiocre article à Pauline qui fut la sœur préférée de Beyle, à laquelle il adressa nombre de lettres, tant quand elle était jeune fille pour lui recommander des lectures: Racine, Corneille, Boileau, La Bruyère, Voltaire, Vertaud, Rollin, Regnard, que pour la tenir au courant de ses exploits militaires quand elle fut devenue la femme de Périer. Tout cela, Mr Arbelet l'ignore en grande partie et c'est d'ailleurs ce qui donne

naturellement à ses appréciations un certain ton tranchant d'écolier.

Idem — *Ibidem*. — Nº du 22 Juin, — paraissent des mémoires de la Comtesse de Boigne sur la Cour au début de la seconde Restauration. C'est, nous dit-on pompeusement, la primeur d'un volume qui paraîtra bientôt. Pourquoi donc me chante-t-il en l'esprit quelques phrases inexorables du maître Sainte-Beuve sur les mémorialistes de salon ou d'antichambre, et pourquoi Mme de Boigne me produit-elle l'effet, — oh! toute proportion gardée! — de Mlle Bertin, modiste de la reine? Dans ce chapitre qui, j'aime à le croire, est peut-être l'un des moins palpitants du futur ouvrage, j'ai été surtout frappé de ce que l'on disait »aller à l'ordre« et non plus »au coucher«. Voilà un des bienfaits de la charte, ou je ne m'y connais guère! et que la comtesse déploya un courage héroïque en parlant »à la face d'Israël« à Mme Princeteau, sœur de Decazes, la bête noire du parti ultra.

II.

Les Livres. — C'est sous le titre curieux de »*Pathologie du Romantisme*« que Mr Pierre Lasserre a entrepris de présenter l'école de 1830. La faisant, comme de juste, remonter à J. J. Rousseau, il la caractérise »*la Révolution générale de l'âme humaine*«. Vous m'avouerez que c'est vaste. Et pour nous exposer les causes qui le poussent à juger l'œuvre romantique une maladive floraison, il nous rappelle que ses représentants ont pris »à tâche de glorifier le raté, l'impuissant, la courtisane, le bouffon, le surhomme et la femme supérieure«. D'ailleurs Mr Lasserre a des aperçus amusants, des mots jolis, tel que »je me divertis souvent à Michelet, mais je ne le crois jamais . . .« Le malheur est que tout cela n'est guère neuf; ce qui l'est davantage, et je le regrette, c'est la fureur de l'auteur contre le rêve. »La rêverie est servile, vulgaire et languissante. Qui rêve? . . . un sot!« Voilà qui est bien fait pour Lamartine! une jolie époque que nous préparent ces jeunes positifs! . . .

Mais, vous savez, il ne faut pas toujours les croire sur parole. Ils rêvent encore, et, qui plus est, ils riment; ils gardent une pieuse reconnaissance au pays natal, aux horizons familiers de la petite patrie que les atavismes de leur race toute entière leur rend plus chères; et c'est là

. Mr Charles Brun dont les liens de parenté qui nous unissent ne me permettent pas d'apprécier aussi élogieusement que je le pense »*Le Sang des Vignes*«, poème du terroir, — ou à peu près, — en lesquels s'épand son âme occitane; là

Mr Jean Amade dont les *Etudes de Littérature Méridionale*

exposent le génie latin, vantent la Provence et Mistral; la Castille aux rocs âpres et durs, à la lumière crue, et la Catalogne contemporaine, s'éjouissent au renouveau des études hispaniques en France et font connaître »le classique« Valéra.

Dans *»les Grandes victimes de l'hystérie«* Mr R. Ganeste nous fait l'histoire très documentée de Louis Gaufredi, curé des Acoules, accusé de magie et de Magdelaine de la Palud, condamnée pour crime de sorcellerie. Nous revivons tout ce drame sinistre et l'auteur flétrit au cours de son récit les Inquisiteurs qui inventèrent ces sortes de délits étranges, et les Roguet, les de Lancre, les Leloyer, les Rémy, tous ceux qui luttaient contre les démonolâtres et dont l'argument suprême vis à vis du libertinage était le bûcher »en attendant le feu de l'enfer«, comme ils le proclamaient avec confiance.

Etude encore, mais bien plus moderne, que le roman de Mr Jean Mourienne, *Michel Mornais*, où les héros forment contraste, mais dont la substantifique moelle est l'incursion heureuse dans le monde des hôpitaux et des médecins, — roman, si l'on veut, mais plutôt essai sociologique qui ne manque pas de valeur.

C'est bien un roman, en revanche, que l'œuvre de Mme Hélène de Zuylen de Nievelt qui expose maintenant en lignes égales les états d'âme qu'autrefois elle prenait la peine d'indiquer en vers inégaux. Viola, — on est prié de ne pas confondre avec celle de Shakespeare, — tendre amante, désolée petite veuve d'un Gennaro, — on est prié de ne pas confondre avec celui de Victor Hugo, — se remarie avec un riche lourdaud, sans nécessité, du moins apparente. Or, Gennaro était un poète et Gérald, un architecte, essaie de le faire oublier et ne réussit qu'à périr sous les coups du mari. Mme de Longueville disait de *»la Pucelle«*: »c'est parfaitement beau, mais mortellement ennuyeux«, et Raoul Ponchon du théâtre de Mr Scribe »est-ce un gai mélo ou un sombre vaudeville?« Placé dans la nécessité d'apprécier, Mr Bourget écrit »Cruelle Enigme!«

Et Dieu sait pourtant si nous devrions à avoir ici à enregistrer foule de chefs-d'œuvre! Les statistiques nous apprennent en effet que, tandis que l'Angleterre ne produit annuellement que 6000 ouvrages, la France en a 11 000. Il faut croire que tous ne sont point des chefs-d'œuvres consacrés.

Certains sont forts et utiles, telles les *Etudes et leçons sur la Révolution* de Mr Aulard. Dans cette série, qui est déjà la Ve de ce travail si profondément fouillé et si judicieusement documenté, l'auteur fait l'histoire du régime laïque en l'éclairant par celle du Concordat.

Je veux dire un mot de la correspondance d'Emile Zola qui n'est d'ailleurs que ses lettres de jeunesse, sorte de devoirs de collégien discutant sur l'art et l'amour. Il a vingt ans et lui devenu si grand, lui qui subit de si terribles et si injustes attaques pour son amoralité, combien il se montre dans ses lettres naïf, honnête, et puéril! Romantique dans la forme, humanitaire dans le fond, il lit Hugo, Musset, Lamartine, Michelet, Sand, mais déjà le poème épique le tente, et sans doute, il incube la série des Rougon-Macquart.

Mr Albert Soubies continue la publication gigantesque de son *Almanach des Spectacles* qui en est au trente-sixième volume. Nous y trouvons comme d'usage des détails intéressants sur la liste des pièces nouvelles représentées en France pendant le dernier exercice; en ajoutant à cette liste celle de 165 œuvres théâtrales imprimées et non jouées, notre production a été de 953.

Le »*Pierre Tisserand*« de Mme Jeanne Marni est un type qui a des chances de durer à travers la littérature. C'est une manière de don Juan, spirituellement bête et courageusement pleutre, menteur charmant, gracieusement féroce, si singulièrement séduisant qne toutes les femmes l'adorent avec le vertige attirant du péril.

Mr Maurice Maeterlink donne un grand poème en prose: »*l'Intelligence des Fleurs*«, où, après avoir avec une subtile lucidité décrit les hymens floraux, l'auteur s'élève à des conceptions bien plus hautes, à l'universelle intelligence de la nature qui s'épand et s'étale dans les formes d'une vie éternelle, protestant contre l'absurdité du néant.

III.

Les Théâtres. — Beaucoup de choses neuves et bonnes, — avec quelques réserves naturellement, — ont marqué ce trimestre.

Et tout d'abord, à la *Comédie Française*, — à tout seigneur tout honneur, — Mr Henri Kystemackers déjà connu, avec la collaboration de Mr Eugène Delard, moins célèbre, donne la *Rivale* où se ruent et bouillonnent idées et sentiments, illusions et désespoirs, ironies et joies, et optimisme aussi, puisque André Briseux, sculpteur jeune et glorieux, pourrait être de l'Institut. Il est vrai qu'il a rencontré la femme idéale, Jane, l'associée de ce pauvre Muhlfeld, qui par habileté honnête pousse, comme on dit, son mari, après l'avoir arraché à Montmartre et avoir remplacé par une cravate modern style la lavallière couleur de neige piétinée qu'il arborait autrefois. . . . La neige d'antan! Mais ce malavisé va s'éprendre de Simone qui a posé pour sa Rêveuse. Et alors

adieu ménage, talent, espoir! Jane s'exile et André casse sa statue d'un geste romantique après avoir cassé son bonheur d'un geste maladroit.

Une grosse querelle fut soulevée entre M. M. Paul Hyacinthe Loyson, auteur des *Ames ennemies*, — *au Théâtre Antoine*, — et Gabriel Trarieux auteur de *l'Otage* — à *l'Odéon*. — Qui a plagié? D'où vient la rencontre? On a versé bien de l'encre et échangé bien des accusations. L'on n'attend pas que je prenne parti. Le sujet commun? Le conflit éternel de la Foi et de la Raison. Sujet banal à force d'avoir été traité. Tout sera dans la manière de lever la paille. Ici il s'agit de faire faire, — ou non, — sa première communion à Véronique Santeuil, fille du gouverneur anti-clérical de l'Algérie, marié à une femme bigote; là d'arracher l'âme de Florence Servan fille d'un savant anti-clérical à l'influence de sa mère Madeleine et de sa grand'mère bretonne confite en dévotion. Dans ce duel interviennent ici le cardinal Gaufres, là le curé Godulle, comme il convient, et de vainqueurs il n'y a guère, car la Raison luttera contre la Foi toujours, et selon un mot connu, ce sont »les deux plateaux d'une balance dont l'un monte pendant que l'autre descend«. Mais le cardinal, comme il lied encore, — vive la hiérarchie! — est meilleur que le curé et ses deux pièces soulèvent un intéressant problème social.

Problème international ensuite que celui que traite Mr Brieux au *théâtre de l'Odéon* dans *la Française*, ce qui doit être posé et pesé ici plus qu'ailleurs; car il s'agit d'éclairer les étrangers sur la valeur réelle de nos femmes et de les venger de trop fréquentes appréciations outrageantes. Mr Brieux a eu cette excellente idée; mais la réalisation a-t-elle répondu à nos espérances légitimes? Marthe est une adorable française et elle le prouve bien à Barlett; Geneviève est une réelle jeune fille charmante, et elle le démontre à Charles. Mais il y a un je ne sais quoi qui manque, ou peut être quelque chose de trop. Enfin ce n'est pas tout à fait ce que j'attendais. Suis-je trop difficile, ou trop convaincu de la vérité de la thèse de Mr Brieux, et voulais-je mieux de son talent déjà mûr?

Celui de Mr Jacques Richepin est encore en puissance. Il est à l'âge heureux où l'on a le temps et il doit ne pas trop se fier à des applaudissements qui vont en partie au fils de son père, le grand Richepin des Gueux. Il fait jouer à *la Porte St Martin* un drame en cinq actes et en vers, la Marjolaine. Il y est question de la fille de la meunière et du comte de Saint Léger, — que voilà donc un nom bien choisi en l'occurence! — qui est une fleur des champs par sa mère et une poupée luxueuse par son père et qui soupe chez le Régent, grand amateur de nices, —

comme l'on sait, — mais qui reprend sa conscience après la chute et crie les revendications d'un peuple épris de revanche justicière. Elle est d'ailleurs aimée d'un certain avocat François, — et vous savez aussi que, quand une societé est pourrie, les avocats s'y mettent. Et c'est, parait-il le symbole de l'âme populaire française. Diable! j'aime mieux celle de Mr Brieux, décidément. Il est vrai qu'il a laissé la politique de côté.

C'est le contraire que nous offre, dans *Timon d'Athènes*, au *théâtre Antoine*, Mr Emile Fabre, un peu de Shakespeare avec un zeste de Mr Jacques Richepin. Le brave Timon est riche à la fois et généreux, — cela se passe en Grêce, — patriote, bon et épris d'équité. Sa patrie est vaincue, sa fortune enfuie, ses débiteurs méconnaissent leurs engagements. Et il veut refaire sa vie avec le peuple, le peuple miséricordieux et juste. Il est trompé aussi de ce côté et il se tue. Ah! la politique et l'utopie, quels échafauds! L'une appelle l'autre à moins que . . . le politicien soit sans scrupules et ne manque pas d'habileté.

Sont-ce des politiciens que nous représente Mr Sacha Guitry, au *théâtre Réjane* sous la forme de ces gredins superbes qui sont les personnages de *la Clef?* Est-elle vraiment pareille notre jeunesse, et tous nos artistes pauvres et talentueux sont-ils épris ainsi que Bourly de quelque riche mondaine, telle Germaine Schneider, et capables de l'épouser pour ses deux millions, encore qu'elle ait eu plus d'une aventure hystérique? N'insistons pas. La pièce de Mr Guitry se passe dans un monde trop malpropre pour être probable. Et ce ne fut pas un succès comme

Raffles qu'a monté Mme Réjane chez elle. Et pourtant! Cette pièce exotique, renouvelée par M. M. Hornung et Preslay de Ponson du Terrail, est le récit des exploits du célèbre *Anonymus* qui est un brigand sérieux, dissimulé par Sir André Raffles qui est un homme du monde folâtre. Mais il y a de l'action, de la varieté, de la gaîté, et puis, depuis quelque temps, on aime les policiers et leurs adversaires. Allons, tant mieux!

La bouffonnerie a sa part dans *le Cœur et le Reste*, de M. M. Jacques Monnier et Georges Montignac, représenté au *théâtre de l'Athénée*, dont le sujet est ingénieux et le début joli. Il s'agit du divorce de deux jeunes époux, les Martorin, qui s'aiment bien, mais qui deviendront riches en divorçant, quittes à se remarier. De là constat d'adultère fictif d'André Martorin avec Mlle Nichette des Horizons. Il y a aussi un notaire en fuite, très honnête homme qui revient pour le dénoument, *deus ex machina*, dans le genre de ceux de Molière. Mais croyez bien que Molière fait défaut.

Enfin on a repris à *la Comédie française* le *Monsieur Alphonse*

d'Alexandre Dumas fils. Qu'il est toujours jeune ce vieux! que d'esprit incisif, de malice amusante, avec quelques velléités de simplicité, et des visées sociales qui ont à tant d'autres ouvert la route! Et que son »rococo« vaut mieux que les nouveautés des autres! D'ailleurs quand on a créé un type qui survit, on est de la bonne école de ce Molière qui nous a laissé tant de créations immortelles. Plus adroit que son père qui avait essayé de fixer le type dans Alfred d'Alvimar d'»Angèle«, et n'en fit qu'une sorte de Titan romantique tombé dans la boue du haut de quelque frise gigantesque, Dumas fils a remis génialement l'équivoque personnage à sa place d'homme vivant et observé. L'infâme ingénuité de son Mr Alphonse et la bonne tendresse de Mme Guichard sont toujours de mise et méritent les bravos de ceux qui déjà constituent la postérité, cette amoureuse unique de l'immortalité.

IV.

Les Idées. — L'Académie française a enregistré en Avril un deuil nouveau. Les immortels meurent donc? André Theuriet n'est plus et les bois ne retentissent plus du son de ses pipeaux; car ce receveur de l'enregistrement, ce chef de bureau au ministère des finances, fut surtout un paysagiste provincial. Sa langue était saine, son inspiration familière, son imagination limpide comme les ruisseaux forestiers. Il fit aussi du théâtre et son *Jean-Marie* notamment a été souvent représenté, de même qu'ont été lus ses romans: *le Mariage de Gérard, Raymonde, le Filleul d'un marquis, la Ronde des saisons, Reine des Bois, Villa tranquille*, que je cite au hasard du souvenir.

Ce n'est pas un grand homme certes qui disparaît, mais un homme aimable, un agréable écrivain, épris du terroir, dont quelques pages choisies resteront aux feuillets des anthologies futures et que la France regrette non par des sanglots bruyants, mais par une larme facile qui perle au bord des paupières.

Tout autre est J. K Huysmans, sous-chef de bureau aussi dans un ministère, épris passionément de la beauté d'abord profane, puis sacrée, amant du passé et du présent, étrange, baroque, violent, âcre, exacerbé, et toujours disciple de Zola le gigantesque, soit qu'il écrive *les sœurs Vatard, Marthe, Histoire d'une fille, A Vau-l'eau* tirés de la misère et de la prostitution reine et déesse, soit qu'il réinvente des sorciers et des gouges dans *A Rebours, Là-Bas*, soit qu'il se convertisse par *l'Oblat, la Cathédrale* et aboutisse aux *Foules de Lourdes*, blasphème adorateur et prostré. Des critiques d'art ont encore augmenté sa gloire par une vigoureuse campagne menée en faveur des impressionistes, tels que Moreau, Pissaro, Monet, Whistler. La magie trouva en lui un maître de-

scripteur, les sciences occultes un découvreur de premier ordre; il éleva le mysticisme à la hauteur du génie. Grande mais singulière nature, fondant les plus infusibles éléments en un tout homogène qui disparaît et meurt dans une *Trappe* avec le souvenir attachant de sa *Sainte Lydwinne*, à la poursuite incessante d'un merveilleux qu'il a dû actuellement atteindre.

Et mort aussi le bon poète Clovis Hugues, qui ne fut jamais fonctionnaire, sauf pendant les heures tragiques de la Commune, qui forma à la Chambre le groupe socialiste et resta longtemps député de Paris. *Soirs de bataille, Jours de Combat,* les *Evocations, la Chanson de Jeanne d'Arc* ne sont point des poèmes sans mérite et ses romans *Monsieur le Gendarme, Madame Phaëton, Au temps des Cerises,* nous ont jadis plu comme des œuvres originales, marquant un esprit passionné pour les nobles causes, un cœur généreux, une âme d'élite. Et avec cela quel homme charmant! On me permettra de rappeler ici que, — il y a bien longtemps, — j'avais donné un compte-rendu d'un de ses volumes de vers, — dire lequel, il n'importe guère; — et que je reçus de lui, moi humble, une lettre des plus aimables où l'esprit le disputait à la grâce. Je lui devais ce souvenir reconnaissant.

C'est un souvenir de même sorte, mais combien plus grandiose et plus universel qui nous détermine en chaque Juin à célébrer Pierre Corneille, avec tout ce que nous avons de cœur, — nous public, — avec tout ce qu'ils ont de talent, — eux les grands comédiens, comme on disait au XVIIe siècle. — Quelle admirable soirée que celle de la Comédie française avec un *Polyeucte* qu'interprétaient Mr Mounet-Sully, Mme Segond Weber, Mr Silvain, Mr Albert Lambert fils et que fut bien choisi ce drame poignant, si discuté encore après avoir été si discuté au temps de sa parution, où trois personnages luttent de magnanimité, s'entraînant l'un l'autre vers les hauteurs idéales, prolongeant l'héroïsme cornélien que nul n'a jamais atteint! Et quelle âme sublime que celle du »père de la tragédie«! Quel cœur humain et sacré à la fois! Et que l'on se sent fier de posséder au patrimoine commun ces génies du XVIIe siècle dont le moindre est plus grand que les plus grands de nos contemporains, source de toutes nos superbes, de tous nos enthousiasmes et de toutes nos pures extases littéraires.

Avril-Mai-Juin. Pierre Brun.

Charles Brun, Les Littératures Provinciales avec une esquisse de géographie littéraire de la France p. M. P. de Beaurepaire-Froment. Bibliothèque régionaliste I. Paris 1907. Bloud et Cie, Editeurs. 1,20 fr.

Die neuprovenzalische Literatur ist lange nicht mehr die einzige

organisierte Kundgebung einer neuen, der nun schon Jahrhunderte alten literarischen Zentralisation in Frankreich entgegenarbeitenden Strömung. Andere landschaftliche Eigenarten haben sich erfolgreich geltend gemacht, und neben dem in seiner Art partikularistischen Feliberbund gibt es heute bereits ausser den Akademien und literarischen Gesellschaften der Provinzialstädte namentlich auch zwei grosse, alle gleichgearteten Bestrebungen zusammenfassende Bünde: Die *Fédération Régionaliste Française* und die *Renaissance Provinciale.* Die *Fédération* arbeitet mit einer eigenen Monatsschrift *l'Action Régionaliste* und nunmehr auch mit einer besonderen *Bibliothèque Régionaliste,* die als einen ihrer ersten Bände eine allgemeine Darstellung ihres Programms dem grösseren Publikum darbietet.

Das Buch erfüllt seine Aufgabe ohne aufdringliche Propaganda, mit ganz objektiver und einwandfreier Sachlichkeit. Das erste Kapitel *Le renouveau des littératures provinciales et ses causes* erklärt die neue Bewegung — die mit dem grossen Jahr der Romantik, 1830, schon eingesetzt hat — aus dem neuerwachten Sinn für die poetischen Schönheiten der französischen Landschaften und ihres Lebens, aus dem Ueberdruss an der immer aus dem gleichen Milieu schöpfenden Pariser Literatur, aus den heute allgemein tiefer greifenden historischen Studien, aus dem Bedürfnis, der modernen französischen Demokratie eine ihr entsprechende, im ganzen Volke wurzelnde, im besten Sinne demokratische Literatur zu schaffen. Das zweite Kapitel versucht sich in *Définitions:* D é c e n t r a l i s a t i o n ist die von Paris in die Provinzen ausstrahlende, in sie hineingetragene Literatur, P r o v i n z i a l - l i t e r a t u r die echte, aus dem ererbten Geist der a l t e n Provinzen neu erzeugte Dichtung. Ein drittes Kapitel behandelt *Les genres,* Roman, Theater und Lyrik, in den Provinzen. Das letzte *Les littératures provinciales et le régionalisme* betont, was ja auch die Feliber stets — und angesichts ihrer Widersacher durchaus notwendigerweise — betonen mussten: dass die von dem neuen Geiste geförderte Liebe zur Scholle, zu ihrer Vergangenheit und ihrem Eigenwesen, nicht die Liebe zu dem einen grossen französischen Vaterlande gefährde, sondern stärke. In mehreren Anhängen folgen geographisch geordnete Verzeichnisse der „regionalistischen“ Schriftsteller — eine grosse, glänzende Schar, die hier für die neue Idee reklamiert wird. Ob immer und mit vollem Recht, das ist eine Frage, die den Literarhistoriker zu genauerer Untersuchung im einzelnen reizen könnte.

Ganz ausser Frage ist der Segen dieses aus den Provinzen hervorbrechenden literarischen Geistes, dessen Strom, wenn er sich *kräftig* genug erweist, um bis in die literarische Pariser Zentrale

sich durchzuarbeiten, manchen ihrer Sümpfe reinigen, aus frischen Quellen neue Kräfte heraufholen könnte. Mit dem grössten Zweifel aber darf man die Rolle betrachten, welche die Vertreter des Regionalismus den Patois geben wollen. Ob die französischen Provinzen es auch nur annähernd der neuen Provence nachtun könnten?

Verfasser verweist bei mehreren Gelegenheiten auf analoge Literaturbewegungen in anderen europäischen Ländern, namentlich Deutschland. Aber er hätte dazu nicht auf die geographisch auseinander liegenden Dichterschulen unserer klassischen Zeit, nicht auf die stets dezentralisierte Bewegung unserer Literatur im allgemeinen hindeuten sollen, sondern auf das aufmerksam machen müssen, was gegenwärtig bei uns als „Heimatkunst" von Ostpreussen bis zum Elsas ein so reges Leben entfaltet und besonders in den Schriften von Lienhardt seinen, ebenfalls mehrfach angefochtenen, polemischen Ausdruck gefunden hat.

Königsberg. G. Thurau.

Richepin et Ginisty, Scènes et Esquisses de la Vie de Paris. I. Avec Préface et Notes par K. Sachs. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus hrsg. von J. Klapperich. X. Bändchen. Ausgabe B. Glogau (C. Flemming) 1902. VI und 76 S. Mit Wörterbuch 31 Seiten.

Die vorliegende Ausgabe von Pariser Skizzen ist für die oberste Stufe der höheren Schulen bestimmt. Die Lektüre erfordert sorgfältige Vorbereitung von seiten des Lehrers und der Schüler, wird aber, richtig betrieben, ein wirklicher Genuss und eine Quelle reicher Belehrung für die Schüler. Die Skizzen sind zwei Werken entnommen, die wegen ihrer anmutigen Art zu schildern geeignet sind, die Schüler der oberen Klassen in das Leben und die Sitten der Pariser Bevölkerung einzuführen. Die beiden Schriftsteller, aus denen hier Auszüge gegeben werden, haben allerdings viele Werke verfasst, deren Lektüre für Schüler nicht geeignet sein mag, und auch die andern Skizzen sind *ad usum Delphini* zurecht gemacht. Wenn sie dadurch auch etwas von ihrem Reiz verloren haben, so entsprechen sie doch jetzt den strengsten sittlichen Forderungen, ohne ihr echt französisches Gepräge verloren zu haben. Der erste von diesen Schriftstellern, Jean Richepin, ist am 4. Februar 1849 zu Médeah in Algerien geboren, wo sein Vater Militärarzt war. Der feurige Sohn des Südens kam sehr jung nach Paris und wurde auf den Gymnasien Napoléon und Charlemagne vorgebildet. Später studierte er in Douai unter der Leitung seines Vaters Medizin, doch wandte er sich bald dem Journalismus zu und wurde Mitarbeiter an verschiedenen Zeit-

schriften. Er rechnete sich selbst einmal zu den *bohêmiens*; auf jeden Fall zeigt er grosses Interessen für die unteren Schichten der Gesellschaft, das besonders in *La Chanson des Gueux* hervortritt. Ausser einigen Bänden Dichtungen schrieb er auch Dramen, in deren einem, *Nana Sahib*, er selbst die Hauptrolle spielte. Ein anderes Stück *Par le Glaive* (1892) erlebte mehrere Aufführungen. Sein letztes Werk war der Prolog *Le Chemineau*, der für Mounet-Sully bei Gelegenheit der Einweihung der *Comédie française* am 29. Dezember 1900 geschrieben wurde. Der Herausgeber hat die Nummern 1—8 (*Il fait froid, A la crème, La verdurette, Effets de brouillard, Les victimes du bazar, L'Italie pour trois sous, Le carreau des halles* und *Costumes de peuple*), sowie 10 (*Crèmeries*), 12 (*A la queue*), 13 (*Les trois cartes*) und 14 (*Demandez les détails complets*) aus seinem Werke *Le Pavé, paysages et coins de rue* genommen, das zuerst 1885 bei Charpentier & Fasquelle und in zweiter Auflage 1893 erschien.

Die Nummern 9 (*Les caravanes*) und 11 (*La parapluie*) sind entnommen aus Paul Ginisty's *La vie, Scènes de tous les Mondes, et Paris à la loupe.* Paul Ginisty ist 1855 geboren, war eine Zeitlang Mitarbeiter am *Gil Blas* und ist jetzt Direktor des Odéon-Theaters. Ausser mehreren Dramen und historischen Skizzen hat er verschiedene Sammlungen Pariser Skizzen veröffentlicht.

Dem vorzüglichen Text, der nur an wenigen Stellen zu Verbesserungen Anlass gibt (s. u.) sind zahlreiche *Notes* (S. 50—72) hinzugefügt, die manche schwierige Stelle erklären und die grosse Sachkenntnis des Herausgebers kennzeichnen. Besonders anziehend sind die Skizzen *A la Crème* und *L'Italie pour trois sous*, wahre Musterstücke in bezug auf Sprache und Inhalt. Im einzelnen bemerke ich noch: S. 3, Z. 19 steht: *louis d'or*, im Wörterbuch: *louisd'or. Ib.* Z. 29 ist gedruckt: *cachenez*, im Wörterbuch richtiger *cache-nez.* S. 60, Anm. 26,6 lies *répétition* st. *repétition.* S. 63, Anm. 28,15 lies *renommées* st. *rénommées.* Im Wörterbuch ist zu verbessern *coteau* st. *côteau*, *estompe* st. *estompé*, *patauger* st. *patanger.*

Doberan i. Me. O. Glöde.

G. Cain, Promenades dans Paris. Paris, Ernest Flammarion, 26 Rue Racine, 1907. 5 frcs.

Dieses kleine, mit 107 Illustrationen und 10 Plänen versehene Bändchen ist für jeden Parisbesucher gut zu gebrauchen. In der Regel sieht sich der Reisende nur das heutige Paris an, erhält aber keinen Begriff von dem untergegangenen, das er aus den Romanen kennt. Wer denkt daran, dass das *Cheval Blanc* noch heute vorhanden ist, das in den *Drei Mousquetairs* eine Rolle spielt?

Der gelehrte Konservator des *Musée Carnavalet* und der historischen Sammlungen der Stadt Paris lässt alle alten Erinnerungen vor unseren Augen wieder aufleben und zaubert uns so die Szenen vergangener Tage vor die Seele. Wer das Glück hat, durch Paris schlendern zu können, der sollte das handliche Büchlein nicht vergessen in die Rocktasche zu stecken. Mit ihm versehen, beleben sich die Steine: sie reden und berichten von vergangenen Tagen. Ausführlicher freilich geben *Coins de Paris* desselben Verfassers die gewünschten Auskünfte (2 vol.), die sich aber nicht so leicht anschaffen lassen, weil sie teurer sind. Auch als Schullektüre für die oberen Klassen sind diese Stadtwanderungen gut verwendbar.

Heidelberg. Grävell.

Drei neue Shakespeare-Biographien.

1. **Rudolph Genée.** William Shakespeare in seinem Werden und Wesen. Mit einem Titelbilde: Shakespeare, von Adolf Menzel. Berlin, Georg Reimer, 1905. XII und 472 S. 9,00 M.

Einer der Veteranen der deutschen Shakespeareforschung, dem diese während seines langen und fruchtbaren Wirkens so manchen wertvollen Beitrag zu danken hat, legt in diesem umfänglichen Werke die in seinem Leben und Arbeiten gewonnenen Ansichten über die Entwicklung und Bedeutung des grossen Dichters nieder, und schon deswegen wird man dem Buche mit Achtung begegnen müssen. Der Eindruck, den man beim Lesen erhält, ist ungemein wohltuend. Die ruhige Abgeklärtheit des Alters drückt ihm den Stempel auf, aber man muss zugleich auch die Frische bewundern, mit welcher der Greis die Forschung bis zu ihren jüngsten Ausläufern verfolgt hat. Freilich ist vieles in dem Buche subjektiv gehalten, denn der Verfasser hat es unternommen, die Lücken unserer Kenntnis vom Leben und dem Entwicklungsgange Shakespeares durch eigene Phantasie auszufüllen. Man hat ihm das zum Vorwurf gemacht;[1]) aber wenn ich das Verfahren auch nicht gerade für sehr wünschenswert halte, so kann ich doch kein allzugrosses Uebel darin erblicken. Denn erstens will ja das Buch nicht streng gelehrte Forschung oder gar neue Vermutungen bieten, sondern es ist für die weitesten Kreise gebildeter Leser berechnet; und dann sind diese Ergänzungen meist so natürlich und naheliegend und zudem von so wenig einschneidender Bedeutung, dass man darüber nicht allzuscharf mit dem Verfasser zu rechten braucht. Er selbst betont treffend mehr wie einmal, dass es für das Erfassen der künstlerischen Persönlichkeit gar nicht so sehr auf irgend welche Einzeldaten an-

[1]) P. v. Westenholz im *Shakespeare-Jahrbuch* 42. S. 241 ff.

kommt, und deswegen lässt er auch so manche Frage, über die sich die Gelehrten noch nicht einig sind und sich vielleicht auch nie einigen werden, einfach unentschieden, ohne sich streng zu dieser oder jener Ansicht zu bekennen. Ich halte es gerade für einen Vorteil des Buches, dass es wieder einmal Shakespeare als den Dichter, den Genius uns vorführen will, dass es den Schwerpunkt auf seine Geistesgrösse und seine Kunst legt und sich nicht in philologisch-historischen Einzelheiten oder Hypothesenbau verliert. Zeit, Umgebung und Lebensverhältnisse kommen übrigens völlig zu ihrem Rechte; das zeigt die Einleitung über das Zeitalter, über Shakespeares Vorgänger, über das Theater, die politische Lage, Elisabeth usw., das zeigt auch im weiteren Verlauf der Darstellung die häufige Bezugnahme auf seine Zeitgenossen. Auch dass die moderne Forschung in manchen Einzelfällen mit Genées Angaben nicht ganz übereinstimmen kann, wie Westenholz a. a. O. richtig gezeigt hat, tut dem Buche keinen erheblichen Eintrag. Ein Werk wie dieses ist aber m. E. billigerweise nur nach dem Gesamteindruck und Gesamtwert zu beurteilen, und danach kann es nur als eine sehr wohl gelungene, schöne und lesenswerte Arbeit betrachtet werden.

Das Titelbild, Shakespeare von Menzel, ist sehr gut geraten; einige Erläuterungen darüber stehen S. 395 ff. Die Anmerkungen sind vorwiegend literarischer Art, geben die Originaltitel der im Text genannten Werke an und gehen auch auf sachliche Fragen ein. Wünschenswert wäre hier eine etwas grössere Ausführlichkeit in den Literaturangaben gewesen.[1])

---

[1]) Beiläufig möchte ich auf ein paar Kleinigkeiten hinweisen, die vielleicht in einer neuen Auflage berücksichtigt werden können. In englischen Titelangaben sollten die Nomina durchweg gross gedruckt werden. Der Apostroph ist mehrfach falsch gesetzt, z. B. *dumb show's* statt *shows* (S. 46 u. 303). — Verfehlter Satzbau findet sich S. 26 (Mitte) „Der König, nachdem er . . . vernommen, beendet“ u. (unten) „ein Gentleman reicht dem König . . . Gift dar, welches der König annimmt und trinkt, und danach sogleich . . . tot umfällt.“ — S. 141, Z. 16 v. u. fehlt das Verb *hätte* hinter *Schrift*. — S. 162, Z. 7 v. u. und 223, Z. 14 stehen falsch flektierte Appositionen. — S. 274, Z. 1 „Von grösstem Vorteil dienen“ ist unmöglich. — S. 367, Z. 10. Der Satz „Die von manchen ausgesprochene Meinung . . .“ hat kein Prädikat. — S. 47, Z. 9 l. *Sie* st. *Es*. — S. 52. Porzia ist hier so, sonst auch Portia gedruckt. — S. 62. Für die Beibehaltung der Schreibung *Shakespeare* hätten einige Gründe angegeben werden können. — S. 64. Bei der Schilderung des Festes von Kenilworth läge ein Hinweis auf Tiecks *Dichterleben* nahe. — S. 84 l. Friar Bacon. — S. 123, Z. 4 l. Veroneser. — S. 125. Ist bei Boccaccio wirklich jede Absicht der Frivolität oder der sinnlichen Erregung ausgeschlossen? — S. 175, Z. 8 l. Kilcolman. — S. 234 letzte Z. l. Jonson. — S. 311—15. Auf

2. **Dr. Max J. Wolff,** Shakespeare. Der Dichter und sein Werk. In zwei Bänden. Erster Band. Mit einer Nachbildung des Droeshout-Porträts in Gravüre. München, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhdlg. Oskar Beck, 1907. V + 477 S. Geb. 6,00 M. Liebhaberbd. 8,50 M.

War Genée ein Vertreter des würdigen Alters, so tritt mit Wolff eine junge Kraft auf den Plan, ein Mann, der freilich auch schon bewiesen hat, dass er etwas von Shakespeare versteht und als Gelehrter wie als nachempfindender Dichter sich mit ihm abgefunden hat. Schon 1903 erschien seine Uebersetzung der *Sonette* und *W. Shakespeare, Studien und Aufsätze,* ein treffliches Buch (vgl. *N. Philol. Rdsch.* 1904, S. 233 ff.), in dem er sich mit recht verschiedenen Sonderfragen der Shakespearephilologie beschäftigt. Mit Freude und Genuss habe ich auch den vorliegenden ersten Band seines neuen grossen Werkes gelesen, der des Dichters Leben und Schaffen bis zur zweiten Gruppe der Historien führt. W. sagt selbst, dass sein Buch neue Tatsachen nicht beibringe — was man ja auch nicht gerade verlangen kann — und dass es in erster Linie ästhetische Zwecke verfolgt. Für solch eine Behandlung bietet die Gegenwart auch tatsächlich noch sehr wohl Raum, und wenn mich meine Auffassung vom Bedürfnis, Geschmack und Verständniss unserer Zeit nicht ganz trügt, so glaube ich dem Buche eine sehr gute Zukunft prophezeien zu dürfen. Es ist ganz anders als die grossen Werke von Elze und S. Lee, deren dauerndes Verdienst in der sorgsamen und erschöpfenden Zusammenstellung und Verarbeitung alles Materials besteht; es unterscheidet sich in Art und Umfang von den kürzeren Darstellungen Kochs und Brandls, es ist nicht so subjektiv wie die geistvolle, aber oft gar zu phantasiereiche Biographie von Brandes, und ist am ehesten mit den Darstellungen von Mabie, Hessen und Genée in eine Gruppe zu stellen; aber es ist noch tiefgründiger, moderner und gediegener und inhaltvoller als alle diese drei, die doch auch tüchtige Leistungen sind. Ich stehe darum nicht an, es als die beste und schönste der gegenwärtig vorhandenen Shakespearebiographien zu betrachten. Die Shakespeareforscher von Fach und Beruf werden zwar vermutlich gleich mir das Buch mit Vergnügen lesen, aber natürlicherweise nicht alle mit jeder einzelnen Aeusserung über die oder jene strittige Frage einverstanden sein. Indessen kommt es darauf gar nicht so sehr an.

---

den Widerspruch bei Behandlung des *Macbeth* hat bereits Siburg, *Schicksal und Willensfreiheit bei Shakespeare* (Halle 1906) S. 64, 65 hingewiesen. — S. 322, Z. 4 l. schön*er*. — S. 323. Die Besprechung der Cordelia erscheint etwas dürftig. — S. 387, Z. 7 v. u. l. *small* st. *swall*. — S. 432, Anmkg. 1. Z. 1. 41. Band st. 51.

Denn das Buch wendet sich in allererster Reihe an die grosse Schar unserer Gebildeten, die nicht Fachleute sind, die ein näheres Verhältnis zum Dichter dadurch gewinnen wollen, dass sie ihn und sein Leben, seine Zeit und sein Wirken genauer kennen zu lernen streben um seiner Dichtungen und seiner Persönlichkeit willen. Diesem Zwecke aber dient Wolff m. E. ganz vortrefflich, und darum ist das Werk ganz besonders unsern Kreisen, unsern Lehrern und Lehrerinnen, unsern Studenten und unsern reiferen Schülern bestens zu empfehlen. Alle führt es prächtig hinein in „Dichters Lande", und auch denen, die darin schon Bescheid wissen, werden viele neue Wege und Wendungen gewiss recht gut gefallen. Der Standpunkt des Biographen ist der, der geschichtlichen Ueberlieferung ganz treu und gewissenhaft, der Tradition in nicht zu beschränktem Masse, aber doch vorsichtig zu folgen. Von dem grossen Hypothesengebäude, das die Shakespeareforschung errichtet hat, will er nicht allzuviel wissen. Wo er von Ungewissem redet, gibt er das offen zu und sieht in gewissen Lücken unserer Kenntnisse kein allzugrosses Unglück. Sachlich ist alles zuverlässig, stilistisch und formell ist das Buch glänzend. Besonders schön sind die Zeit- und Kulturbilder, die Würdigung der Königin Elisabeth, die Erörterungen über Drama, Bühne, Schauspieler, der Bericht über den äusseren Lebensgang des Dichters, die literarhistorische, philologische und ästhetische Besprechung und Beurteilung der Werke. Die knappen, aber ungemein inhaltreichen Anmerkungen zeugen von der umfassenden Belesenheit Wolffs, bringen eine Menge von philologischen und literargeschichtlichen Einzelheiten, nehmen hier und da Stellung zu andern Meinungen und weisen dem, der noch anderweitige Belehrung und Vertiefung seiner Kenntnisse erstrebt, gut die Wege dazu. — Möge bald der zweite Band, dessen Erscheinen für Weihnachten in Aussicht gestellt ist, das Werk vollenden! Von ihm erwarten wir noch mehr, da er ja die grossen Meisterdramen zu behandeln hat.

3. **Walter Raleigh,** Shakespeare *(English Men of Letters)* London, Macmillan & Co., 1907. 232 S. geb. 2 s.

Dieses englische Werk ist nun wieder etwas anderes, eine völlig eigenartige Leistung. Es ist nicht eigentlich eine fortlaufende Biographie und Besprechung der Entwicklung und der Werke des Dichters, sondern es mutet mehr an wie eine Sammlung von glänzend geschriebenen, geistvollen und inhaltreichen Essays über bestimmte Sonderthemen. Im ersten Kapitel *Shakespeare* finden wir prächtige Aeusserungen darüber, wie man sich mit dem Dichter beschäftigen kann, wie man es getan hat und wie man es von rechts wegen tun soll. Den Dichter selbst kennen

lernen, das ist die Grundforderung aller Ausführungen, und über die Shakespearephilologen, die Literaten und Aesthetiker, die Philosophen, Realisten und Textkritiker wird so manches Wörtlein heiterer Ironie gesprochen. — Kapitel II, *Stratford and London*, gibt eine nicht zu breit ausgesponnene kritische Lebensgeschichte Shakespeares, wobei die Tradition wieder höher bewertet wird, als es gemeinhin bisher üblich war. — *Books and Poetry* (III) handelt von Shakespeares Lektüre, seiner Bildung und von den Epen und Sonetten. Von der Reise nach Italien will Raleigh (wie auch Wolff) nichts wissen, in der Sonettenfrage schliesst er sich mit der Begünstigung der Vermutung, dass *Mr. W. H.* William Hall sei, S. Lee an. — Kap. IV *Theatre* ist den Bühnenverhältnissen und zum Teil den Dramen gewidmet. — *Story and Character* (V) ist der umfänglichste und wichtigste Abschnitt; er wirft glänzende Streiflichter auf das Verhältnis Shakespeares zu seinen Quellen und betont namentlich die meisterhafte Ausgestaltung der überlieferten Charaktere, wodurch eben der Dichter verstand aus nichts Gold zu machen; die meisten Gestalten werden nur flüchtig, aber sehr geschickt gekennzeichnet, Hamlet und Othello werden ausführlich bedacht. — Der letzte Aufsatz *The Last Phase* bespricht die letzten grossen Dichtungen mit ihrem heiter versöhnenden Stimmungsgehalt.

Wer ein stilistisch und inhaltlich gediegenes, geistreiches, witziges Buch eines guten Kenners Shakespeares lesen und sich dadurch neue Anregung verschaffen will, der möge zu diesem Werke greifen, das sich vollwertig seinen Genossen in der rühmlichst bekannten *English Men of Letters Series* anreiht. Zur ersten Einführung in Shakespeare ist es dagegen, wenigstens für deutsche Leser, nicht geeignet, weil es schon zu viel Vertrautheit mit dem Dichter voraussetzt.

Shakespeares Macbeth. Erklärt von Hermann Conrad. (Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen, hrsg. von L. Bahlsen und J. Hengesbach) Berlin, Weidmannsche Buchhdlg. 1907. Text XXXIX + 100 S.; Anmerkgn. 104 S. 8⁰. Gbd. 2,20 Mk.

W. Shakespeare, First Part of King Henry IV. Ausgabe für Studenten. Hrsg. v. Gustav Krueger. (Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller.) Leipzig, G. Freytag; Wien, F. Tempsky, 1907. 196 S. 8⁰ Gbd. 2,50 M. = 3 Kr.

Was für die zweite der beiden Ausgaben ausdrücklich auf dem Titel bemerkt ist, gilt auch für die erste; sie ist ihrer ganzen Anlage nach ebenfalls für Studenten berechnet. Für die Bedürfnisse der Schule sind beide zu umfangreich im Kommentar. Zur

Benutzung für Studenten aber bei Seminar- und Vereinsübungen und besonders auch bei der Privatlektüre sowie als Hilfsmittel für den Lehrer sind beide sehr wohl geeignet. Conrads Ausgabe des *Macbeth* reiht sich würdig an seine Neubearbeitungen des *Caesar* und *Hamlet* an (vgl. diese *Zeitschrift* V, 159 ff). Sie zeichnet sich durch eine sehr eingehende Einleitung aus, die insbesondere eine treffliche metrische Untersuchung bietet; aus ihr schliesst Conrad mit grosser Sicherheit auf 1604/05 als Entstehungszeit. Interessant ist ferner sein Nachweis der von fremder Hand eingeschobenen Partien, die er ebenfalls durch metrische Beweisführung feststellt; es sind rund 100 Verse, die er im Text durch Einschluss in eckige Klammern bezeichnet. Der Kommentar ist wie beim *Hamlet* eingerichtet und übertrifft infolge des kleineren Druckes an Umfang bei weitem den Text. — Wenn man etwas an der schönen Ausgabe vermisst, so ist es der Abdruck jenes Abschnitts aus Holinshed — etwa so, wie es Delius hat — der dem Dichter als Quelle diente.

Krügers Ausgabe von *Henry IV, 1* ist ähnlich; sie enthält aber auch die Quellenstücke aus Holinshed. Sonst handelt die Einleitung noch ganz kurz von der Ueberlieferung, der Abfassungszeit (1596/97) und von der Stellung des Stückes zu den andern Historien. Zweck der Ausgabe ist es, „den Benutzer anzuleiten, an keiner Schwierigkeit vorbeizugehen, sich vielmehr genaue Rechenschaft von dem Sinn jeder Zeile und jedes Wortes zu geben." Demgemäss sind die Anmerkungen auch sehr ausführlich (S. 122—195). — Bei der Ueberlieferung vermisst man die Erwähnung der erst jüngst zum Vorschein gekommenen Quartos von 1605 (*Shakespeare-Jahrb.* 42, S. 438 Nr. 162* = *Liter. Ztrbl.* 1905, Sp. 982). — Pepys sollte für den Studenten nicht ohne weiteres als der „bekannte" Tagebuchschreiber bezeichnet werden. — Warum der Titel der Faksimileausgabe der Q 1 diplomatisch abgedruckt ist, ist mir nicht recht verständlich. — Auffällig ist im deutschen Text die falsche Verwendung des Apostrophs vor dem Genetiv-*s* der Namen. — Die Angabe, dass in dem *Falstalffe* der Q 1 — was übrigens doch wohl nur ein Druckfehler ist — „das l, das aus *wulf* stammt, noch vorhanden" ist, dürfte in dieser Knappheit nicht allgemein verständlich sein. — In der Bibliographie brauchten nicht alle die genannten Gesamtausgaben der Werke Shakespeares aufgezählt zu werden. Bei Moormans jüngster Sonderausgabe fehlen Ort, Jahreszahl und die Angabe, dass sie zum *Arden Shakespeare* gehört. Bei den Uebersetzungen ist die von Voss in der Einleitung nicht genannt, dagegen in den Anmerkungen zitiert. — Von Al. Schmidts *Shakespeare-Lexikon* besorgte Sarrazin die dritte Auflage (1902), nicht die zweite (1886). — Da der Heraus-

geber absichtlich auf die schöngeistige Würdigung des Werkes verzichtet hat, wozu ihm niemand das Recht bestreiten kann, so hätte es sich empfohlen, wenigstens in der Bibliographie auf einige der wichtigsten Bücher dieser Art hinzuweisen, darunter auch auf F. Th. Vischers *Shakespeare-Vorträge* (Bd. IV).

Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Hrsg. von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1. Macaulay, *Five Speeches on Parliamentary Reform* mit Biographie und Einleitung sowie einem Kommentar für den Schulgebrauch und zum Selbststudium hrsg. von O. Thiergen. Text 95 S., Anmerk. 27 S. 1906. Mk. 1,20. — 2. W. Irving, *The Life and Voyages of Christopher Columbus.* Vorgeschichte und erste Entdeckungsreise: Erklärt von E. Schridde. 3. Aufl. Text 220 S., Anmerk. 31 S. 1907. Mk. 1,50.

Wieder können wir zwei neue und gediegene englische Schriftwerke aus der *Weidmannschen Sammlung* anzeigen. Macaulay's Parlamentsreden sind zwar schwierig, weniger noch in ihrer sprachlichen Form als vielmehr nach ihrem Stoff und Inhalt; aber sie sind trotzdem zweifellos ein höchst fruchtbarer Lesestoff für die obersten Klassen unserer Oberrealschulen, Realgymnasien (auch für Mädchenkurse) und Lehrerinnenseminare, vor allem aber dürften sie für die wissenschaftlichen Sitzungen unserer Neuphilologenvereine eine treffliche Grundlage zu Uebungen geben. Sie führen ja in einen der wichtigsten Abschnitte der innerpolitischen Entwicklung Englands ein und sind so ein vorzügliches Hilfsmittel, Realienkunde im besten Sinne des Wortes zu treiben. Wenn diese Reden durchgearbeitet und verstanden sind, dann hat der Leser einen Begriff von jener hochwichtigen Reformbewegung und von dem englischen Parlamentswesen überhaupt. Kurz: schwer, aber sehr gut.

Irving's *Columbus* erscheint bereits in dritter Auflage und beweist damit, dass er sich als Schulbuch bewährt hat, obgleich man freilich gerade zu ihm seltener greifen wird als zu den berühmteren anderen Werken desselben Verfassers. An sich ist das Buch für die Schule wohl geeignet und inhaltlich wie stilistisch nicht eben schwierig, so dass es etwa für das zweite bis vierte Jahr Englisch in Betracht kommt. Der Text dieser Ausgabe zeichnet sich dadurch aus, dass er mit Akzenten als Aussprachehilfen versehen ist; da das Verfahren auf schwerere und seltenere Wörter beschränkt ist, die erfahrungsmässig sehr oft falsch gelesen oder betont werden, so ist das gar nicht übel, obwohl man sonst darüber sehr wohl zweierlei Meinung sein kann.

Beide Bände sind mit ausreichenden Einleitungen versehen und fassen die Anmerkungen in besonderen Heftchen zusammen. Die Erläuterungen zu Macaulay sind naturgemäss vorwiegend sachlich, die zu Irving mehr sprachlicher Art; diese bieten auch zahlreiche Uebersetzungshilfen und enthalten zudem ein sehr nützliches erklärendes Namenverzeichnis.

Königsberg. Hermann Jantzen.

Recueil de poésies françaises. Für den Schulgebrauch zusammengestellt von M. Scheibe-Friedenau. Berlin-Schöneberg, Langenscheidt'sche Buchhandlung.

In drei einzelnen, von der Verlagsbuchhandlung geschmackvoll ausgestatteten Bändchen, hat die Verfasserin eine stufenmässig geordnete Auswahl französischer Gedichte für die deutsche Schule getroffen. Sie will dadurch grössere Abwechselung und Bewegungsfreiheit in den französischen Memorierstoff bringen. Bisher war ihm, bei der Beschränkung unserer französischen Lehrbücher, nur zu oft eine monotone, schematische Behandlung zuteil.

In der 44 Seiten umfassenden Unterstufe (Preis 0,75 Mk.) findet die Lehrerin mit Freuden all die kleinen lieblichen Kindergedichte von Ratisbonne, Morel, Montgolfier wieder, welche sie vielleicht bisher mit vieler Mühe aus allerlei französischen Anthologien für sich zusammengestellt hatte, um sie mit noch grösserer Mühe den Kindern durch Diktat zu übermitteln; ferner dürften ihr die nach deutschen Melodien sangbaren Gedichte, wie *Le Sapin, Le Messager, Les Oiseaux du printemps*, für deren Beschaffung bisher wiederum eine besondere Sammlung nötig war, sehr willkommen sein. Die Verfasserin hat mit feinem Geschmack alles Triviale, Minderwertige beiseite gelassen und die oft in verstümmelter Form auftretenden Gedichte möglichst im Original dargeboten.

Mit der Moral der gesammelten poetischen Erzeugnisse kann man sich — und das ist bei französischen Produktionen nicht selbstverständlich — im allgemeinen einverstanden erklären. Abzurechnen wäre etwa die gewagte Behauptung in der Morel'schen Fabel: *Le Cygne et l'enfant*, dass alle Tiere lieb und gut zum Menschen seien, wenn er ihnen seinerseits nur freundlich begegne (ich war Augenzeuge eines heftigen Angriffs von seiten eines Schwanes auf eine harmlos am Ufer des Sees sitzende Wärterin). In der Fabel: *Le Petit Chien et l'enfant* stellt der nämliche Verfasser den falschen Grundsatz auf: Sans honneur — point de bonheur, welcher bei der Durchnahme ebenfalls einer Richtigstellung bedarf. *Le Papillon* und *L'Abeille et les fleurs* finde ich für die Unterstufe zu abstrakt. Es ist nicht Sache der Jugend, Honig aus dem Gifte zu saugen. Das feine Wortspiel in: *Recherches vaines*

bedarf bei neun- und zehnjährigen Schülern einer Erläuterung und setzt schon eine gewisse Geistesschulung voraus. Im Anschluss an die gesammelten Weihnachtsgedichte wären noch einige *Compliments de la nouvelle année* erwünscht.

Ein jedenfalls mit gutem Grund fortgelassenes französisch-deutsches Wörterbuch wird von mancher Lehrerin, die unter ungünstigen Verhältnissen arbeitet, vielleicht sehr vermisst werden.

Die Mittelstufe tritt uns in einem Umfang von 60 Seiten entgegen (Preis 0,75 Mk.). Auch hier erfreuen uns neben alten lieben Stammgästen der Schule manche wenig bekannte vornehme Erzeugnisse der französischen Poesie, z. B. *Charlottenbourg* von Chateaubriand, *Les deux Iles* von Victor Hugo, *Le Petit Savoyard à Paris* von Guirand. Reichlich vertreten sind Fabeln von La Fontaine und Florian, deren sichere Aneignung und klares Verständnis allerdings auf dieser Stufe ein tüchtiges Durcharbeiten voraussetzt und die Kräfte mancher Schülerin übersteigen dürfte. Ueberhaupt finden wir hier mannigfache Gedichte, welche wir gewohnheitsmässig bisher der Oberstufe zuzuteilen geneigt waren, z. B. *Le Chêne et le roseau* von Fontaine, *Adieux de Marie Stuart* von Béranger etc. Also auch hier anerkennenswerte grössere Bewegungsfreiheit! Zweifellos aber würde ich das so fein psychologische Gedicht: *Le Vase Brisé* von Sully-Prudhomme und das etwas zynisch angehauchte: *Las de sa Course* von Albert Delpit dem reiferen Alter zuweisen.

Die im Umfang von 152 Seiten (Preis 1,50 Mk.) vorliegende Oberstufe bildet in chronologischer Anordnung eine Art Chrestomathie in handlicher Form mit einem *Notes Biographiques* enthaltenden Anhange. Als solche aufgefasst, kann sie warm empfohlen werden, da mit viel Geschick und Geschmack wahre Goldkörner der französischen Literatur hier zusammengestellt worden sind. Ein breiter Raum ist der modernen Poesie vorbehalten, und naturgemäss treten hier die Schattenseiten des Lebens stark hervor. Gerade dadurch aber können Gedichte wie: *La Grève des Forgerons, La Veillée* von François Coppée etc. auch erziehlich wirken. Dass dieselben aber in der Schulpraxis in Wirklichkeit als Memorierstoff verwendbar sind, muss stark in Frage gestellt werden. Bei der Verwirrung und grammatischen Unsicherheit, welche in fremdsprachlicher Beziehung sich gerade in den oberen Klassen höherer Mädchenschulen oft bemerkbar macht, ist es einfach unmöglich, die jungen Köpfe mit so schwierigem und langatmigem Memorierstoff zu belasten, der nach kurzer Zeit dem Reiche der Vergessenheit anheimfällt. Dann doch lieber weniger erhabene, mehr ins Ohr fallende kurze Stoffe memorieren, die Eigentum für das Leben bleiben. *Le Meunier de Sans-Souci* von Chénier ist

durch Fortlassung der gegen Friedrich den Grossen gerichteten Spitze für die deutche Schule zwar brauchbar geworden, behält aber für den Kenner immer einen unangenehmen Beigeschmack. Die von Victor Hugo an Deutschland gerichtete Huldigung (*Choix entre les deux nations*) eignet sich nicht zur Durchnahme für katholische Schulen.

Alles in allem: die höhere Mädchenschule wird der Verfasserin Dank wissen für die wohlgelungene Sammlung, welche den Lesestoff bereichert, den Unterricht belebt; aber selbst aus diesem *Recueil de poésies françaises* ist eine scharfe Auswahl des Memorierpensums geboten.

Schweidnitz. Martha Nessel.

H. Wacker, Ueber Eigentümlichkeiten der modernen französischen Zeitungssprache. Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Gymnasiums zu Patschkau. Ostern 1906. 32 S.

In keinem Lande ist die Sprache der Presse für die Mehrzahl der Bewohner in dem Masse die einzige Schriftsprache, die sie mit jedem Tage neu vernehmen und an der sich ihre geistige Ausdrucksfähigkeit bildet, wie in Frankreich, und heutzutage mehr denn je. Jules Claretie, eine Autorität auf diesem Gebiete, hat sich kürzlich über das Wachsen der französischen Presse in den letzten Jahren auf Grund des *Annuaire de la presse française et du monde politique* in der Zeitung *Le Temps* ausgesprochen unter der Aufschrift: *Sa Majesté la Presse.* Es heisst dort: »Jamais la France n'eut autant de journaux. Jamais, à en juger par le nombre croissant de ses gazettes, elle n'eut aussi ardente la passion de lire. On pourrait croire que cette pléthore journalistique lui pèse. Pas du tout, si nous en croyons du moins la statistique . . . . . « Wir müssen ihm beistimmen, wenn er die Presse eine Armee nennt, die mit der Feder in der Hand die Welt regiert. Der Verfasser dieser kleinen Studie hat sich während eines Aufenthalts in Paris die Aufgabe gestellt, die Sprache mehrerer Pariser Zeitungen einer Durchsicht und Prüfung namentlich nach der Richtung zu unterwerfen, inwieweit sie von der Art abweicht, die in den besten Prosaschriften des neunzehnten Jahrhunderts vorherrscht. Die Aufzeichnungen sind namentlich dem *Figaro, La Presse, La Patrie, Le Journal* und *Le Petit Parisien* entnommen und stammen zum grössten Teile aus der Feder angesehener französischer Journalisten der Gegenwart, die ohne Unterschied ihres politischen, moralischen und ästhetischen Standpunktes nur mit Rücksicht auf ihre Sprache ausgewählt worden sind, so dass wo möglich alle Gattungen des modernen Zeitungsstiles zur Geltung kommen.

S. 5 f. behandelt der Verfasser zunächst die Stellung der

attributiven Adjektiva, die die Tendenz zeigen, mehr als früher vor das Substantiv zu treten, so z. B. L'incroyable autorité conquise ici par ce commis ne résulte que de l'universel parti pris d'indulgence qui le protège, l'immanquable hécatombe de tous les fonctionnaires délateurs, le plus élémentaire bon sens, une inoffensive épée, une pardonnable galanterie, mon sympathique ancien collègue und viele andere. Auch bei der Stellung der Adverbien zeigt sich nach manchen Richtungen eine Abweichung von den Bestimmungen, die der Gebrauch fixiert hat. Der Verfasser kennzeichnet besonders die Stellung der Adverbien vor *pas*, vor dem Infinitiv und vor dem participe passé; man vergleiche z. B.: Cet artiste se plaint de n'être vraiment pas prophète en son pays; Ce n'est certes pas M. N.; Les articles du Figaro n'ont sans doute pas été tout à fait étrangers; c'est assez dire; il ne faut pas excessivement louer l'avenir; Il ne peut sérieusement affirmer que le Président choisit ses ministres; Les jouets qui faisaient les délices de notre enfance, sont aujourd'hui quelque peu négligés; L'émotion soulevée dans notre ville par l'annonce de l'arrivée du mystérieux yacht, est aujourd'hui complètement calmée. S. 9 zeigt der Verfasser den Gebrauch von *un peu* und *quelque peu*, von *plutôt* im Sinne von engl. *rather* (une importance plutôt secondaire), von *très* vor Partizipien (très applaudi, très aimée), *à titre de* für *comme, en qualité de, en tant que*, wie z. B.: Ces avantages ne servent qu'à titre d'indices; cette méthode, que je vais appliquer immédiatement, à titre d'essai. Die Partizipialkonstruktionen *ce disant* und *ce faisant*, die namentlich bei der Schilderung von Verbrechen gebraucht werden, scheinen aus dem Gerichtsstil in den der Zeitungen übergegangen zu sein (vgl. ce dit-il, pour ce faire, quoi faisant): Ce disant, il posa un couteau sur la table; ce faisant, le ministre aura sauvé cette grande industrie. Auch das substantivische *d'aucuns* taucht immer häufiger in den Zeitungen auf: D'aucuns se sont mis résolument en travers. Besonders beliebt sind *grâce à*, *en présence de*, *en raison de*. *Alors que*, das bei Sachs-Villatte als „veraltet und jetzt nur poetisch gleich *lorsque*" bezeichnet wird, kommt im Zeitungsstil sehr häufig in temporaler, konzessiver und konditionaler Bedeutung vor (S. 14 und 15). An Stelle von *pendant que* findet sich sehr häufig *cependant que*. *Etant donné* hat oft die Bedeutung: wenn man in Betracht zieht, wenn man bedenkt: Etant donné la grande quantité de sang. Das Verbum *aboutir à q.* und *qc.* hat ausser den bei Sachs-Villatte und Langenscheidt angeführten Bedeutungen noch die von „Erfolg haben", dann „gehen an etw., anlangen": La taxe d'habitation aboutira dans les campagnes aux pires inégalités.

Zu den gebräuchlichsten Verben der Zeitungssprache gehört auch *constituer,* das auch enthalten, umfassen bedeutet, wie *être constitué* bestehen, zusammengesetzt sein: Les trente-neuf sous du porte-monnaie constituant l'unique actif de la succession; est-ce au contraire parce qu'ils désespèrent de voir l'Etat moderne tel qu'il est constitué accomplir son rôle? Bei *s'imposer* fehlt in den besten Wörterbüchern die Angabe: sich als (unumgänglich) notwendig erweisen, geboten sein: La révocation de l'officier municipal qui osait cela s'imposait, et sur l'heure. Die Konstruktion von *présider* ist in der Zeitungssprache genau bestimmt. In der Bedeutung „den Vorsitz führen" steht es absolut oder mit dem Akkusativ; dagegen in figürlicher Anwendung im Sinne von: leiten, verwalten, entscheidend sein regiert es den Dativ. In den Zeitungen ist heute *se refuser à* häufiger als *refuser de.* S. 19 f. behandelt Wacker dann noch solche Verba und Phrasen, die in den Wörterbüchern oder Stilistiken gar keine oder keine ausreichende Beleuchtung finden, so *aller à toute allure, circuler à une très lente allure, marcher d'une allure plus rapide, partir, s'enfuir à toutes jambes. Arborer* ist heute Syn. von *mettre* = aufsetzen, anziehen: Tous avaient arboré la casquette blanche. *Arriver à expiration* = *expirer* = ablaufen. Le prince, dont le congé arrive à expiration, quittera Paris cette semaine. *Avoir à son actif* = zu verbüssen haben, augenblicklich verbüssen: Parmis les autres inculpés, le portier du Tripot, D. . . . a à son actif une condamnation à cinq ans de prison pour vol. *Avoir connaissance de qc.* steht allgemein im Sinne von „Kenntnis von etwas erhalten, erfahren", *avoir pour objectif* einfach für *avoir pour.* Merkwürdig ist: *avoir à voir avec qc.* in der Bedeutung: mit etw. zu tun haben: Nous (les femmes) nous attachons à eux (les hommes) pour cent causes qui n'ont rien à voir avec la beauté. *Classer* bedeutet schätzen, zuteilen, zurechnen, *démentir* mit Inf. ohne Präposition leugnen, in Abrede stellen (M. Dufayel dément avoir demandé l'arbitrage), *demeurer en l'état:* im bisherigen Zustande verbleiben, *donner lecture de qc.*: etwas vorlesen, *donner l'illusion de qc.*: etw. täuschend nachmachen, sich den Anschein von etw. geben, *se donner sous le nom de q.*: sich ausgeben für j., *entrer* und *rentrer en possession de qc.*: sich in den Besitz einer Sache setzen, etw. zurückerhalten, *être à hauteur:* auf der Höhe sein, *être en vue:* bekannt, berühmt sein (Syn.: *être en vogue, en cours*). Die Redensart „auf etw. achten, geben" wird häufig durch *être respectueux* wiedergegeben: Le Parisien respectueux de la mode. *Etre intéressant à visiter* kann man übersetzen durch „zum Besuch einladen", *faire argument de qc.* = *argumenter de qc.* durch „eine Schlussfolgerung ziehen". Häufig findet sich *faire état de qc.* und

faire grand état de qc. (bei Sachs-Villatte: ***beaucoup d'état***) mit etw. rechnen, auf etw. zählen, in Betracht ziehen, viel von oder auf etw. halten, stolz auf etwas sein: Nous faisons grand état des conquêtes de la médecine contemporaine. Die Zusammensetzungen mit *faire* sind überhaupt sehr beliebt, so *faire l'économie de qc.* (etw. ersparen), *faire rêver* (zu denken geben). *Partir* wird im Zeitungsstil häufig mit *en* und *à* (statt *pour*) konstruiert: Il partit en Allemagne; il serait impossible de partir à l'étranger. Schliesslich erwähne ich noch: *placer confiance en qc.* (statt *mettre confiance,* Vertrauen setzen in etw.), *porter le comble à qc.* (statt *mettre le comble à qc.,* voll machen, aufs höchste steigern) und *vivre un rôle* (eine Rolle lebendig, naturgetreu spielen, in ihr aufgehen). Wacker's Studie wird den Fachgenossen als Beitrag zur französischen Stilistik sehr willkommen sein. Die Beispiele aus der fleissigen Sammlung können zur Belebung des Unterrichts mit grossem Nutzen verwendet werden.

Doberan i. Meckl. O. Glöde.

Fricke, Le langage de nos enfants. Cours primaire de français. Französisch für Anfänger. II. Cours moyen. Zweiter Teil (für Quinta). Leipzig-Wien, Freytag-Tempsky. Geb. 2,50 Mk.

Der erste Teil dieses Lesebuches ist sehr verschiedenartig beurteilt, in dieser *Zeitschrift* VI, p. 271 ff. ganz abgelehnt worden. Am schwersten war der Vorwurf völliger Planlosigkeit, *l. c.* p. 273. Es muss eingestanden werden, dass die reichliche Verwendung methodischer Mittel, die der persönlichen Eigenart des Verfassers entsprungen sind, anders Gearteten von vornherein Abneigung gegen das Buch einflösst. Es gebraucht zu viel Kennzeichen im Druck, in den Ueberschriften, in den Anweisungen für Lehrer und Schüler. Jeder Apparat, dessen Handhabung erst zu erlernen ist, schreckt ab. Planlos aber ist das Buch nicht, im Gegenteil, die Gruppierung der grammatischen Kapitel im ganzen wie auch die Durcharbeitung der Texte, die Angliederung des neuen und stete Wiederholung des erlernten Sprachstoffs zeigen grössere Sorgsamkeit, mehr Plan als die sog. rein „reformerischen“ Lesebücher. Auch dieses Lesebuch ist wohl auf dem Boden der „Reform“ erwachsen. Daher hat es äusserlich die Bilder, die beiläufig im zweiten Teile nicht mehr stilisiert, sondern natürlich gehalten sind, daher die Karten, Tabellen, die luxuriöse Münztafel und innerlich einen bunteren und umfangreicheren Wortschatz. Es will aber den Schüler überall zur durchgeführten Erkenntnis der Sprache bringen, und darin ist es „antireformerisch“. Der vorliegende zweite Teil verrät deutlich diese Absicht, die sich aus den primi-

tiveren Aufgaben des ersten noch nicht so klar herausheben konnte. Es wäre zu wünschen, dass dieser zweite Teil, besonders in seinen Texten auch von grundsätzlichen Gegnern ruhig und wohlwollend geprüft würde. Sprachliche Lehrbücher sollte man nicht nach ihrem Beiwerke, sondern nach ihrem wesentlichen Inhalt beurteilen. Entspricht dieser dem Lehrziele, lässt er sich in einem Jahre aneignen und schreitet er so durchsichtig vorwärts, dass der Schüler oder seine Angehörigen mit ihm zu Hause den Gang der Klassenlektionen wirksam festhalten können, so ist ein Buch gut und die schwerste Arbeit geleistet. Ueber alle anderen Dinge bleiben wir ewig uneins. Jenen Grundforderungen wird der vorliegende zweite Teil des Lesebuches nur in wenigem nicht gerecht. — Das erste Vierteljahr des Buches umfasst die substantivischen Satzteile (Artikel, Teilungsartikel) und adjektivischen Bestimmungen (adjektivische Pronomina, Zahlwörter), im zweiten werden Pronomina, Verneinungen und Fragekonstruktionen behandelt, Indikativ, Konjunktiv, Konditional, Passiv sind dem dritten zugewiesen, das vierte enthält den Infinitiv, nochmals den Konjunktiv, den erweiterten und zusammengesetzten Satz. — Danach gehört vornehmlich das dritte Quartal dem Verbum. Doch steht das Verbum als wichtigster Gegenstand des Elementarunterrichts in dem ganzen Buche von Anfang an im Vordergrunde, die Verba sind gut gewählt und in jedem Kapitel besonders herausgehoben. Ihre Reichhaltigkeit gestattet dem Lehrer mannigfache Variation des Textes, wie diesen überhaupt grosse Fülle lebendiger und variabler Satzmuster auszeichnet. — Das Verbum wie auch der schwierige Gegenstand der Fragekonstruktionen (cf. p. 17, p. 29) bilden die hauptsächlichsten Anticipationen innerhalb des ganzen Lehrganges. In diesen übrigens sehr systematisch vom Einfachen zum Verwickelten vorschreitenden Anticipationen planlose Verwirrung zu sehen, ist durch nichts geboten. Dergleichen Anticipationen vermeidet der Unterricht auf keiner Stufe. — Der Stoff ist in Stücke eingeteilt, an deren Schluss jedesmal gewissermassen präparierte Lektionspläne mit analytisch gewonnenen deutschen Regeln, geordneten Uebungsbeispielen und, was besonders wenig reformerisch aussieht, treffenden Sätzen zum Uebersetzen aus dem Deutschen stehen. — Wenn unter den prosaischen oder poetischen Stücken, gegen deren Quellen sich wenig einwenden lässt, einige kindlich anmuten (p. 29 *la ville de Paris renversée*, p. 32 *Problèmes difficiles de Petit-Jean*), so könnte man sogar aus dem absprechenden Urteil in *Zeitschrift* VI, p. 277 doch manches für deren Berechtigung herauslesen. Denn allzu sehr sind Sextaner und Quintaner dem Struwelpeter noch nicht entwachsen. Freilich sehen die graziösesten Launen des lebendigen Unterrichts gedruckt oft fad und

fremd aus. — Auch der zweite Teil dieses Lesebuches hat eben vielleicht zu viel Persönliches. So schlägt er sich unbequem nach. Auch der sicherste Schüler will sich einmal rasch Gewissheit über Bekanntes verschaffen. Warum fangen da die Kardinalzahlen (p. 30) erst mit der Zahl 61 an? — Deutlich empfindet man dies rein Persönliche in dem Vokabularium. Schon im ersten Teile des Lesebuches hat es zu dem Vorwurfe geführt, dass man „vergeblich nach einem Prinzip für die Anordnung der Wörter suche“ (*Zeitschrift* VI p. 276). Bei der Anordnung nach gesetzmässiger Ideenassoziation, nach „Leitungsbahnen“ des Bewusstseins, um es so auszudrücken, scheint dem Verfasser längere Erfahrung zur Seite zu stehen, er hat diese Art der Anordnung bereits in einer früheren Arbeit über *Wortkammern* behandelt. In der Tat mag diese Art von Vorteil sein für jemand, der grosse Wortgebiete stets zum auswendigen Abfragen im Unterricht bereit hält. Sie bringt unendlichen Gewinn an Zeit. Aber nicht jeder will sich an die Assoziationen eines Fremden gewöhnen. Ein einfaches alphabetisches Wörterverzeichnis anstatt der mehr assoziativen fehlt dem Buche. — Die Auswahl der Wörter selbst berücksichtigt die Sprache der Literatur wie die des Lebens. Ueber die Notwendigkeit vereinzelter Vokabeln, über den geistigen Gehalt der ganzen Stücke wird der Geschmack natürlich abweichend urteilen. — Besser als andere neuere Lesebücher strebt dieses darnach, dieselben Wörter stets zu wiederholen, „der wiederholte Anprall“ erfolgt wirklich, und das *Begleitwort* zum ersten Teile verspricht hierin nicht zu viel. — Das Lesebuch in einem Jahre mit Quintanern durchzunehmen, scheint nicht unmöglich. Dass aber ein Quintaner, der dem Lehrgang im wesentlichen gefolgt ist, dann einiges Französisch weiss, wäre schwer zu bestreiten. — Noch ist der zweite Teil nicht praktisch erprobt. Was den ersten betrifft, so sei es erlaubt, dem Urteil in *Zeitschrift* VI gegenüber die mehrfache Erfahrung von Kollegen anzuführen, die, gar nicht reformerisch gesinnt, doch gern nach dem Buch unterrichten und mit dem Erfolge zufrieden sind.

Langfuhr. Hans Schmidt.

Zusatz.

Ich freue mich, dass in der vorstehenden Besprechung meine Hauptvorwürfe als berechtigt anerkannt werden. Dass das Buch zu viel Persönliches hat, meine ich auch, bin aber auch der Ansicht, dass man so etwas nicht drucken lässt. Das ist ja das ganz besondere Kennzeichen der heutigen Schulbücherfabrikation, dass sie zu viel Persönliches enthält. Was der Lehrer mündlich im Unterricht verwendet, soll er doch nicht drucken lassen. Für wen

auch? Welcher Lehrer hat denn Lust, sich so bevormunden zu lassen. Ich komme immer mehr zu der Ansicht, dass das Buch für angehende Lehrer, Probekandidaten und Seminaristen geschrieben ist. Für einen gänzlich unerfahrenen Lehrer mag es insofern einigen Wert haben, als er allerhand Kniffe und Pfiffe darin verwendet findet. Für einen solchen sind denn auch wohl die diakritischen Zeichen, Ueberschriften und Anweisungen bestimmt. Um nach einer solchen Schablone zu arbeiten, braucht man aber doch nicht erst acht bis zehn Semester zu studieren. Dazu sind Elementarlehrer gut genug, und das Beste wäre, wir bezögen aus Frankreich Elementarlehrer. Zu den Schülern aber soll der Lehrer sich nur herablassen, um sie zu sich heraufzuziehen. Geistige Nahrung findet sich in dem Buche für Schüler nicht.

Rastenburg. Clodius.

C. Massey, "In the Struggle of Life", bearbeitet von Dr. A. Harnisch. 8te Aufl. Leipzig, O. R. Reisland, 1907. Geb. 1,50 Mk.

This story contains an interesting description of London life. The vocabulary is well chosen, the English correct and idiomatic, so that the book should prove very useful for teaching English conversation. Some help is given in footnotes.

In an appendix there is a long description of London in German, which will provide material for translation into English.

Königsberg. A. C. Dunstan.

Bücherschau.

Bei der Redaktion sind vom 15. Juni bis 15. Oktober 1907 folgende Bücher eingelaufen:

Monatschrift für höhere Schulen 6, 7—8 (Juli—Aug. 1907).

Beiblatt zur Anglia 18, 7—9 (Juli—Sept. 1907).

Revue de l'enseignement des langues vivantes 24, 7—8 (Sept.—Oct. 1907).

Modern Language Teaching 3, 5 (July 1907).

The Modern Language Review 2, 4 (July 1907).

Modern Language Notes 22, 6 (June 1907).

Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins (Okt. 1907).

Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung, Organ des Vereins sächsischer Handelsschulen und ihrer Lehrkräfte. Organ des Verbandes der Lehrer an den kaufm. Fortbildungsschulen im Reg.-Bezirk Oppeln. 16. August 1907, IV. Jahrg. Nr. 29.

Handelshochschule zu Berlin. Pressnotizen: Geschäftspraxis und Handelshochschulen.

Festschrift zur 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Basel i. J. 1907. Basel, E. Birkhäuser, 1907. 538 S.

W. Rein, Deutsche Schulerziehung. I. Band. (Rein, Einleitung. — Rein, Zur Organisation des Knabenschulwesens. — Gertrud Bäumer, Zur Organisation des Mädchenschulwesens. — Thrändorf, Religionsunterricht. — Förster, Ethische Jugendlehre. — Ziertmann, Philosophische Propaedeutik. — Landmann und Neubauer, Geschichtsunterricht. — E. Scholz, Heimatkunde und Heimatleben. — Götze, Zeichnen und Modellieren. — Pabst, Handarbeitsunterricht. — Schubert, Die deutsche bildende Kunst in unseren Schulen. — Andreae, Gesang. — v. Vogl, Die körperliche Schulerziehung in Deutschland.) München, J. F. Lehmann 1907. XIII+266 S. 4,50 Mk.

O. Kästner, Sozialpädagogik und Neuidealismus. Grundlagen und Grundzüge einer echten Volksbildung mit besonderer Berücksichtigung der Philosophie Rudolf Eucken's. Leipzig 1907, Roth und Schunke. 3,60' gbd. 4,60 Mk.

E. Hausknecht, Neuere Sprachen. S.-A. aus Rein, Deutsche Schulerziehung II. Bd. S. 377—410. München. J. F. Lehmann 1907.

R. F. Arnold, Das moderne Drama. Strassburg, Karl J. Trübner, 1907. 388 S.

Karl Bergmann, Die sprachliche Anschauung und Ausdrucksweise der Franzosen. Freiburg (Baden), Bielefeld's Verlag. 1906. 3 Mk.

H. Michaelis, Abriss der deutschen Lautkunde. Zugleich eine Einführung in die Weltlautschrift. Leipzig, R. E. Haberland. 1 Mk.

Behrens, Wortgeschichtliches. S.-A. aus den Mélanges Chabaneau, Roman. Forsch. XXIII. Erlangen 1907.

G. Panconcelli-Calzia, Bibliographia phonetica. S.-A. aus der Medizinisch-pädagogischen Monatschrift für die gesamte Sprachheilkunde. XVI. Jahrg. 1906. Heft 5/6, 7/8, 9/10, 11/12 und XVII. Jahrg. 1907 Heft 1/2, 3/4.

— — Nur die graphische Umwandlung der phonographischen oder grammophonischen Glyphen in Kurven kann vorläufig ein objektiv messbares Untersuchungsmaterial für rein theoretische phonetische Forschungen liefern. S.-A. aus der Med.-pädagog. Monatschrift für die gesamte Sprachheilkunde. 1907. Heft 4.

— — Sind die vorhandenen Sprechmaschinen-Aufnahmen zum neusprachlichen Unterricht geeignet? S.-A. aus der Phonographischen Zeitschrift. VIII. Jahrg. Nr. 7. 14. Februar 1907.

— — Annotationes phoneticae. S.-A. aus der Med.-pädagog. Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde. 1907, Heft 1/2.

— — Instrumentalphonetik oder Experimentalphonetik. S.-A. aus: Die neueren Sprachen, XV, 2. 1907.

Georges, Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. 10. Ausgabe. Hannover und Leipzig, Hahn'sche Buchhdlg. 1907. Gbd. 5,50 Mk.

— Deutsch-lateinisches Schulwörterbuch. 8. Ausgabe. Hannover und Leipzig, Hahn'sche Buchhdlg. 1906. 864 S. Gbd. 5,50 Mk.

U. Grand, Leitfaden der französischen Sprache. I. Teil. Chur, F. Schuber 1907. Gbd. 2,20 Mk.

O. Boerner, Précis de grammaire française. Leipzig, Berlin, Teubner 1906. Gbd. 2,60 Mk.

Weitzenböck, Lehrbuch der französischen Sprache für Mädchenlyzeen. Wien, Tempsky. I. Teil. 3. Aufl. 1907. Geb. 2 Kr. 90 h. II. T. Uebungsbuch. 2. Aufl. 1907. Gbd. 3 Kr. 80 h.

Andreas Baumgartner, Grammaire française. Französische Grammatik für Mittelschulen. Zürich, Füssli. 9. Aufl. Gbd. 1,30 Mk.

Fritz Strohmeyer, Der Artikel beim Prädikatsnomen im Neufranzösischen. Freiburg, Bielefeld's Verlag 1907. Geh. 1,60, gbd. 2 Mk.

Georg Kittkewitz, L'Apprenti. Französische Grammatik für Handels-, Gewerbe- und kaufmännische Fortbildungsschulen. Ausgabe A in zwei Teilen. Erster Teil. Leipzig, Ferd. Hirt & Sohn 1907.

A. Bennewitz, Lehrbuch der französischen Geschäftssprache. Leipzig, Gloeckner. Erster u. zweiter Teil. 1907.

A. Mohrbutter, Guide grammatical. Lexikon für französische Grammatik. Leipzig, Renger'sche Buchhandlung 1907.

R. Kron, Französische Taschengrammatik des Nötigsten. Freiburg in Baden, Bielefeld's Verlag. 1906. Gbd. 1 Mk.

Cyprien Francillon, La Conversation française nebst Schlüssel zum Français pratique. Leipzig, Renger'sche Buchhandlung 1906.

Hermann Wallenfels, Französisches Vokabularium, zugleich im Anschluss an das Hölzel'sche Anschauungsbild: Der Bauernhof. Leipzig, Renger'sche Buchhandlung 1907.

Max Seelig, Methodisch geordnetes französisches Vokabularium zu den Hölzel'schen Anschauungsbildern. 6. Aufl. Bromberg, 1907, Ebbecke.

Curtius, Der französische Aufsatz im deutschen Schulunterricht. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung. Gbd. 4,80, geh. 4 Mk.

Jules Forest, Exercices de phraséologie et de style. Leipzig, Renger'sche Buchhandlung. Gbd. 2,80 Mk.

Charles Glauser et Joseph Ruotte, Cours de Correspondance et d'opérations commerciales. I. Opérations de banque. 1906. Leipzig, Gloeckner.

Aug. Becker, Grundriss der altfranzösischen Literatur. Heidelberg, Carl Winter 1907. (Sammlung romanischer Elementar- und Handbücher, hrsg. von W. Meyer-Lübke. II. Reihe: Literaturgeschichten I, 1). I. Teil: Aelteste Denkmäler, Nationale Heldendichtung.

Richard Riegler, Das Tier in der Sprache. Dresden, Leipzig, Koch 1907. XV.—XVI. Heft der „Neusprachlichen Abhandlungen aus den Gebieten der Phraseologie, Realien, Stilistik und Synonymik unter Berücksichtigung der Etymologie“, hrsg. von Dr. Clemens Klöpper-Rostock. 7,20 Mk.

Konrad Wolter, Alfred de Musset im Urteile George Sand's. Eine kritische Untersuchung über den historischen Wert von George Sand's Roman „Elle et Lui“. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung 1907. 2,40 Mk.

Adrien Couvreur, Sur la Pente. Roman destiné à l'enseignement de la langue française. Berlin, Wilh. Gronau 1906.

Bibliotheca romanica, Bd. 32. 33. 34: Œuvres de l'Abbé Prévost, Manon Lescaut. — 35. 36: Œuvres de Maître François Villon. — 37. 38. 39: Obras de Don Guillem de Castro, Las Mocedades del Cid I. II. — 40: Opere di Dante, La Vita Nuova. Strassburg, Heitz. Bd. 0,40 Mk.

Collection des Auteurs célèbres. A l'usage des classes supérieures. Vol. VIII: Paul Louis Courier, Lettres écrites de France et d'Italie, p. avec des notes explicatives par Felix Rosenberg. Karlsruhe, Fr. Gutsch.

Daniel Jonas, 100 Poésies enfantines. Recueillies et mises en transcription phonétique. Illustrations p. E. M. Pugh. Leipzig, Berlin, Teubner 1907. Geh. 1,80 Mk.

Collection pédagogique à l'usage des Séminaires de jeunes filles. Berlin, Weidmann: Madame de Maintenon. Extraits relatifs à l'éducation, choisies et annotés p. MM. Henri Bornecque et Georges Lefèvre. 1907.

Fr. Mistral, Souvenirs de Jeunesse. Extraits de ses „Mémoires et Récits". Hrsg. von Mühlan. Mit Wörterbuch. Leipzig, Raimund Gerhard 1907. 1,90 Mk.

Sammlung französischer und englischer Schulausgaben, Velhagen & Klasing, Bielefeld. Prosateurs français. 1907. Liefg. 167 B. Joseph Chattley-Bert, Tu seras Commerçant. Ausgabe für kaufmännische Lehranstalten von Dr. Ludwig Voigt. 1 Mk. — Liefg. 168 B. P. Girault, Tony à Paris. Mit Anm. zum Schulgebrauch hrsg. von Dr. F. Niederländer. Mit 9 Illustrationen und 1 Karte von Paris. 1,80 Mk. — Liefg. 169 B. Arthur Chuquet, La Guerre de 1870/71. In Auszügen mit Anm. hrsg. von Schulrat Dr. Léon Wespy. Mit 1 Uebersichtskarte. 1,40 Mk. — Liefg. 170 B. F. Guizot, Histoire de la Civilisation en Europe. Auszug mit Anm. hrsg. von Dr. Hermann Gröhler. 1,20 Mk. — Liefg. 171 B. Edmond et Jules de Goncourt, Histoire de la Société française. Mit Anm. hrsg. von Dr. Wilh. Kalbfleisch. Mit 1 Uebersichtskarte. 1,10 Mk.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Leipzig, Wien, Freytag, Tempsky: G. Bruno, Le Tour de la France par deux enfants, hrsg. von Erwin Walther. 4. Aufl. 1906. Gbd. 1,50 Mk. Wörterbuch 0,60 Mk. — Eugène Scribe, Le Verre d'eau, hrsg. von Prof. Dr. Friedrich. 1907. Gbd. 1,20 Mk. Wörterbuch 0,30 Mk. — Hector Malot, En Famille. Hrsg. von Prof. Dr. Eugène Pariselle. 1907. 3. Abdruck der 1. Aufl. Gbd. 1,60 Mk. Wörterbuch 0,70 Mk. — André Lichtenberger, Mon petit Trott et sa Sœur. 1907. Bearb. von Dr. A. Mühlan. 1. Aufl. (2. Abdr.). Wörterbuch 0,40 Mk.

Joseph Moser, Chants et Echos mélodieux. Poésies. Breslau, Nischkowsky 1907.

Oscar Hecker, Vocabolario sistematico Italiano-Inglese tradotto in Inglese dal Prof. Hamann. Berlin, Behr's Verlag 1907.

Jahrbuch der deutschen Shakespeare-Gesellschaft hrsg. von Alois Brandl und Wolfgang Keller. 43. Jahrg. Mit zwei Bildern. Berlin, Langenscheidt. 32+493 S. 12 Mk.

R. Wegener, Die Bühneneinrichtung des Shakespeareschen Theaters nach den zeitgenössischen Dramen. Preisgekrönt von der deutschen Shakespeare-Gesellschaft. Halle, Niemeyer 1907. IV+164 S.

Marie Joachimi-Dege, Deutsche Shakespeare-Probleme im 18. Jahrhundert und im Zeitalter der Romantik. (= Untersuchungen zur neueren Sprach- und Literaturgeschichte, hrsg. von O. F. Walzel, Heft XII.) Leipzig, H. Haessel, 1907. 296 S. 6,00 Mk.

F. von Winckel, Shakespeares Gynäkologie (= Sammlung klinischer Vorträge. N. F. hrsg. von Hildebrand, Fr. Müller u. F. v. Winckel Nr. 441, Ser. XV, 21). Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1906. S. 151—173. 0,75 Mk.

R. Hudson, Tales from Shakespeare. London and Glasgow, Collins' Clear-Type Press. 6 d. net.

English Poetry for German Schools. In three parts. Hrsg. von J. Bube. Part I. 48 S. Gbd. 75 Pf. Part II. 82 S. 75 Pf. Part III. 195 S. 1,50 Mk. Berlin-Schöneberg, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung, 1907.

Kochs neusprachliche Schullektüre. Lord Byron, Cain, A

Mystery. With Introduction, Notes and Appendix by B. Uhlemayr. Nürnberg, C. Koch, 1907. XVII+74 S. + Notes 32 S. Gbd. 1,00 Mk.

Weidmannsche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller: Shakespeare's Macbeth erklärt von H. Conrad. Berlin 1907. 100+104 S. 2,20 Mk.

Weidmanns Schulbibliothek französischer u. englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit: 46. Gardiner, England in Former Times hrsg. von Adolf Schmidt. IX+88 S. 1 Mk. — 47. Gardiner, Modern English History. XI+83 S. 1 Mk. — 48. Nelson Fraser, England. Hrsg. von Badke. VIII+146 S. 1,50 Mk. Berlin, Weidmann, 1907.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller: Carlyle, Heroes and Hero-worship. Selected and annoted by L. Hamilton. 130 S. Gbd. 1,50 Mk. — Gardiner, Oliver Cromwell, hrsg. von A. Greef. 134 S. 1,40 Mk. — Lytton-Bulwer, Money. A Comedy. Abridged and annoted by Gustav Krueger. 104 S. 1,20 Mk. — Selections from Lord Byron's Poems hrsg. von A. Herrmann. 135 S. 1,50 Mk. — Shakespeare, First Part of King Henry IV. Ausgabe für Studenten. Hrsg. von Gustav Krueger. 196 S. 2,50 Mk. — A Selection from Oliver Goldsmith. Hrsg. von Stoeriko. 144 S. 1,50 Mk. Leipzig, G. Freytag 1907.

Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus hrsg. von J. Klapperich. XLV. Bdch. Ausgabe A. J. Klapperich, Chambers's History of England. 55 b. C. to the Present Time. Mit 14 Abbildungen und 6 Karten. Glogau, C. Flemming. 128 S.

Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. English Authors: 108. From Lincoln to MacKinley. Forty-one Years of the History of the United States (1860—1901). Hrsg. von Péronne. Mit Anhang. 135+35 S. 1,20 Mk. Wörterbuch 0,30 Mk. — 109. English Prose Selections. Auswahl englischer Prosastücke vom 16. Jahrh. bis zur Gegenwart von Aronstein. Mit 14 Illustrationen und einem Ergänzungsband. 410+85 S. 3 Mk. — 110. B. Harraden, Things will take a Turn. Hrsg. von Kundt. 75+15 S. 0,75 Mk. Wörterbuch 0,20 Mk. — 111. Witchell, Nature's Story of the Year. Hrsg. von Strohmeyer. 111+19 S. 1 Mk. Wörterbuch 0,30 Mk. — 112. Henty, With Clive in India. Hrsg. von Opitz. 143+21 S. 1,20 Mk. Wörterbuch 0,20 Mk. — 113. Lives of Eminent Explorers and Inventors. Hrsg. von Sturmfels. 186+56 S. 1,60 Mk. Wörterbuch 0,20 Mk. — 114. Gardiner, Historical Biographies. Cromwell and William III. Hrsg. von Schoppe. 109+38 S. 1,20 Mk. Wörterbuch 0,20 Mk. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1906/7.

Velhagen & Klasings Reformausgaben mit fremdsprachlichen Anmerkungen. Nr. 19: Webster, The Island Realm or Günter's Wanderyear. Hrsg. von Reynolds. 175+25 S. 1,40 Mk. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1906.

Collection of British Authors (Tauchnitz Edition) je 1,60 Mk.

Vol. 3968: M. E. Braddon, Dead Love has Chains.
Vol. 3969: Dorothea Gerard, Itinerant Daughters.
Vol. 3970/71: E. F. Benson, The House of Defence.
Vol. 3972: Author of „Elizabeth and her German Garden", Frl. Schmidt and Mr. Anstruther.
Vol. 3973: Jerome K. Jerome, The Passing of the Third Floor back and Other Stories.
Vol. 3974: W. W. Jacobs, Short Cruises.

Vol. 3975: Mrs. Henry de la Pasture, The Lonely Lady of Grosvenor Square.
Vol. 3976: Arnold Bennett, The Ghost. A Fantasia on Modern Themes.
Vol. 3977: Marg. L. Woods, The Invader.
Vol. 3978: Elinor Glyn, Three Weeks.
Vol. 3979: Mark Twain, Christian Science.
Vol. 3980: C. N. and A. M. Williamson, The Lightning Conductor. The Strange Adventures of a Motor-car.
Vol. 3981: Vernon Lee, Hortus Vitae and Limbo.
Vol. 3982/83: Israel Zangwill, Ghetto Comedies.
Vol. 3984: Max Pemberton, The Lodestar.
Vol. 3985: F. Frankfort Moore, The Marriage Lease. The Story of a Social Experiment.
Vol. 3986: John Ruskin, Mornings in Florence, being Simple Studies of Christian Art for English Travellers.
Vol. 3987: Lafcadio Hearn, Kwaidan. Stories and Studies of Strange Things.
Vol. 3988: Horace Annesley Vachell, The Hill. A Romance of Friendship.
Vol. 3989: Arnold Bennett, The Grim Smile of the Fife Towns.

Kron, Englische Taschengrammatik des Nötigsten. Freiburg, Bielefeld, 1907. 80 S. 1,25 Mk.

Andreas Baumgartner, Lehrgang der engl. Sprache. I. Teil. Elementarbuch. 12. Aufl. Zürich, Art. Instit. Orell Füssli. 164 S. Gbd. 1,80 Mk.

— — The International English Teacher. A First Book of English for German, French, and Italian Schools. Fifth Edition. Revised. Zürich, Art. Inst. Orell Füssli. 236 S. Gbd. 2,00 Mk.

— — Englisches Uebungsbuch für Handelsklassen. Vorschule und Hilfsbuch für kaufmännische Korrespondenz. 2. verb. Aufl. Zürich, Art. Inst. Orell Füssli. 152 S. Gbd. 2,00 Mk.

S. Hamburger, English Lessons. According to the Alge Method with E. Hölzel's Pictures reformed for Adults by E. T. Bendir. 2. Ed. St. Gallen, Fehr, 1907. 135+62 S. Gbd. 2,00 Mk.

A. Mohrbutter, The Adviser. Lexikon für englische Grammatik. Leipzig, Renger, 1907. 148 S.

M. Klöpper, Englische Synonymik und Stilistik für höh. Schulen, Studierende und zum Selbststudium. Breslau, J. W. Kern, 1907. VII+340 Seiten. 8,00 Mk.

H. Wallenfels, Der Bauernhof, zugleich im Anschluss an das bei Hölzel in Wien erschienene Anschauungsbild: Der Bauernhof. (= Franz. und engl. Vokabularien zur Benutzung bei Sprechübungen. II. Engl. Vokabularien, 8. Bdch.) Leipzig, Renger, 1907. 38 S.

Clay und Thiergen, Across the Channel. A Guide to England and the English Language. (Ueber den Kanal. Ein Führer durch England und die englische Sprache.) Leipzig, Haberland, 1907. 276 S. Gbd. 3,50 Mk.

Seelig, Methodisch geordnetes englisches Vokabularium zu den Hölzel'schen Anschauungsbildern. Bromberg, Ebbecke, 1906. 131 S.

Königsberg. H. Jantzen. G. Thurau.

Zeitschriftenschau.

Zeitschrift für das Realschulwesen. 31. Jahrg. Heft 8. Abhandlungen. *Die Vereinfachung der französischen Orthographie.* Von A. Bechtel. Fortsetzung aus dem vierten Heft und Schluss. II. *Die Stellung der Académie Française zu den Reformvorschlägen.* Nachdem Verfasser gesagt hatte, aus welchen Gründen die Académie die Vorschläge der Kommission bekämpft, erwähnt er die „berechtigte“ Kritik, welche die Zeitung *Matin* an den von Faguet formulierten Vorschlägen übt. Auch andere Schriften, in welchen die Vorschläge eine sachliche, fachmännische Erwiderung erfahren haben, werden hervorgeholt, so die von F. Brunot *La Réforme de l'orthographe.* Dann zeigt Verfasser an vielen Beispielen aus einer Schrift des Prof. Clairin, dass das *Dictionnaire de l'Académie* viele Unrichtigkeiten und Widersprüche zwischen der Definition und den als Belegen gebotenen Beispielen und schiefe Fassung von Definitionen aufweist. Auch einiger Stimmen aus dem 17. Jahrhundert, welche eine Reform der französischen Orthographie anbahnen wollten, wird Erwähnung getan und gezeigt, dass es auch damals Gegner der Reform gegeben hat, und dass die modernen Gegner eigentlich nur die alten Gegenargumente in anderer Form wieder aufwärmen. Die Abhandlung schliesst mit dem Vorschlage Brunot's zur Anbahnung der Reform der Orthographie auf phonetischer Grundlage. Die zeitgemässe Abhandlung, welche den jetzigen Stand der Frage klar und bündig auseinandersetzt, kann bestens empfohlen werden. — Besprechungen. *Lord Byron's Pessimismus.* Von K. H. Diener. Programmarbeit des Obergymnasiums in Bregenz. Verfasser kommt zu dem Schlusse, dass man mit Unrecht Byron als Atheisten bezeichnet hat. Dr. Petak. — 10. Heft. Abhandlungen. *Bericht über die Verhandlungen des XII. deutschen Neuphilologentages in München.* Von E. H. Referat ohne Kritik. — Besprechungen. *Französische und englische Schulbibliothek.* Hrsg. von Otto E. A.

Dickmann. Französisch: Bd. 145, 147, 150, 151 und Englisch: Bd. 145—149 werden von A. Bechtel teils als Schul- teils als Privatlektüre empfohlen. — 11. Heft. Kritiken. *Fremdsprachliche Schulrezitationen.* Von Prof. Friedrich Wenk. Programm der k. k. ersten deutschen Staats-Realschule in Prag. Rezensent Schulrat A. Bechtel legt den fremdsprachlichen Rezitationen nur den Wert bei, dass sie als eine schätzbare Erprobung des Grades der Fähigkeit, die Fremdsprache zu verstehen, angesehen werden können. — *Ueber Eigennamen als Gattungsnamen im Französischen und Verwandtes.* Von Prof. Dr. Julius Baudisch. Programmarbeit der Unterrealschule im dritten Bezirke in Wien. Wird den Lesern französischer Zeitungen und Literaturwerke gute Dienste leisten. A. Bechtel. — *Der Gebrauch des Konjunktivs bei Robert Garnier.* Von Prof. Franz Binder. Programmarbeit der k. k. Oberrealschule in Dornbirn. Gründliche Studie. A. B. — *La Somme des vices et des vertus.* Von Ludwig Lussner. Programmarbeit der Staatsrealschule im zehnten Bezirke in Wien. Verdient Beachtung. A. B. — *Louis Bourdaloue.* Von Prof. Dr. Basil Grassl. Programmarbeit des k. k. deutschen Staats-Gymnasiums zu Pilsen. Empfohlen von A. B. — 12. Heft. Besprechungen. Edmond Huguet, *Le Sens de la forme dans les métaphores de Victor Hugo.* Empfohlen von W. A. Hammer. — *Neusprachliche Reformbibliothek.* Hrsg. von Dr. Bernhard Hubert und Dr. Max Mann. Bde. 22, 28 und 30 werden von A. Bechtel empfohlen.

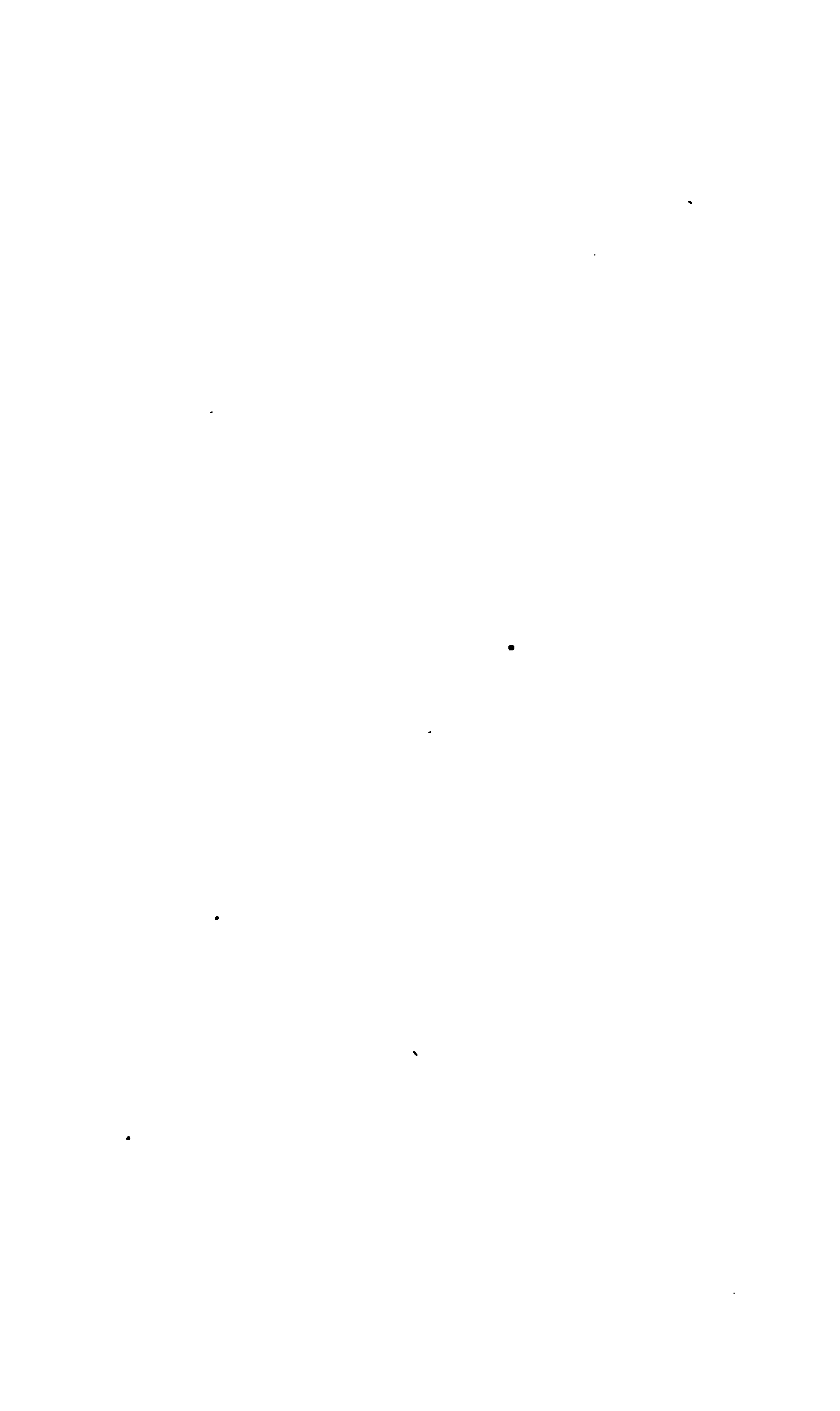
32. Jahrg. 2. Heft. Besprechungen. *Poètes français.* Lieferung 6. — Dr. Th. Engwer, *Choix de Poésies françaises.* (XVIII.) Wertvoll A. Bechtel. — K. Böddeker, *Die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik.* Empfehlenswert J. Kail. — *Münchener Beiträge.* XXXV. Heft. Dr. Aukenbrand, *Die Figur des Geistes im Drama der englischen Renaissance.* Wertvoller Beitrag zur Erkenntnis der englischen dramatischen Literatur. Dr. Ellinger. — Ewald Görlich und Hugo Hinrichs, *Kurzgefasstes Lehr- und Uebungsbuch der englischen Sprache.* Ungünstig J. Kail. — Dr. J. Ellinger und A. J. Percival Butler, *Lehrbuch der englischen Sprache.* Bedeutet Fortschritt in didaktischer Hinsicht. Dr. Neumann. — 3. Heft. Aufsätze. *Ueber die Tätigkeit und die Ziele des Wiener neuphilologischen Vereines.* Von Wilhelm Duschinsky-Wien. Festrede gehalten zur 100. Sitzung am 9. November 1906. Nachdem Verfasser in schwungvollen Worten die wissenschaftliche Arbeit, die der Verein seit seinem zehnjährigen Bestande geleistet, gepriesen hatte, macht er einige Vorschläge für die Zukunft und berichtet, was der Verein zur Hebung des Realschulwesens und des neusprachlichen Un-

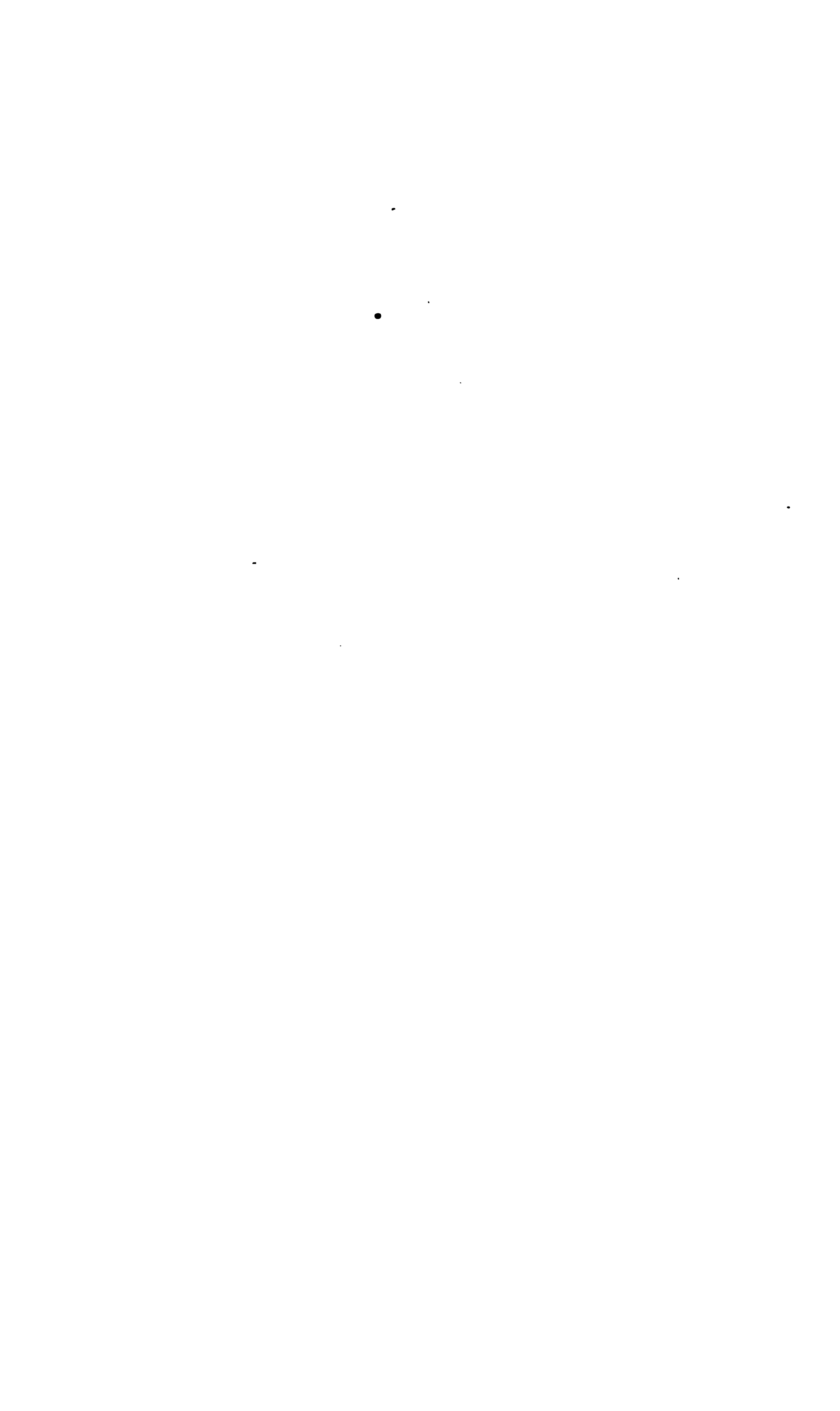
terrichtes überhaupt in diesem Zeitraum getan. In dieser Beziehung ist vornehmlich zu erwähnen die Fürsorge des Vereines um die Heranbildung der Lehramtskandidaten für die lebenden Sprachen, die auf seine Betreibung zustandegekommene Gründung eines österreichischen Institutes in Paris und London durch das k. k. Unterrichtsministerium, die Aktivierung der relativ-obligaten Kurse des Französischen und Englischen an Gymnasien und seine Bemühungen um die Gleichberechtigung der Realschule mit dem Gymnasium, welche nur noch eine Frage der Zeit ist. Der Verein blickt auf eine verdienstvolle Tätigkeit zurück, zu der er nur zu beglückwünschen ist. Vorsitzender des Vereines ist der um ihn hochverdiente Hofrat Dr. Jakob Schipper, der auch sein Gründer ist, und zweiter Obmann Prof. Dr. Meyer-Lübke. — Kritiken. Boerner, *Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache.* Bearbeitet von Alois Stefan. Tüchtige Leistung. Dr. Neumann. — Gebhard Schatzmann, *Zehn Vorträge über die Aussprache der englischen Schriftzeichen.* Eingehend, klar, etwas breit. A. Bechtel.

Mährisch-Ostrau. A. Winkler.

Anglia. Zeitschrift für englische Philologie. Herausgegeben von E. Einenkel. Band 29 (1906). S. 55—119. 205—255. 347 bis 377: Heck, *Die Quantitäten der Akzentvokale in neuenglisch offenen Silben mehrsilbiger nicht-germanischer Lehnwörter* (Eine sehr fleissige, mühevolle Arbeit, die aber zu keinen klaren, greifbaren Resultaten geführt hat). — S. 120—128: Einenkel, *Die dänischen Elemente in der Syntax der englischen Sprache* (Berechtigte Polemik gegen Jespersen). — S. 133—204: Diehl, *Englische Schreibung und Aussprache im Zeitalter Shakespeare's nach Briefen und Tagebüchern.* — S. 339—346: Luick, *Beiträge zur englischen Grammatik* IV (Der Ursprung der Fügung: *a good one*). — S. 383 f.: Ritter, *'Charlie he's my darling' and other Burns' Originals.* — S. 542—544: Einenkel. *Nachträge zum 'Englischen Indefinitum'.*

Königsberg. Max Kaluza.

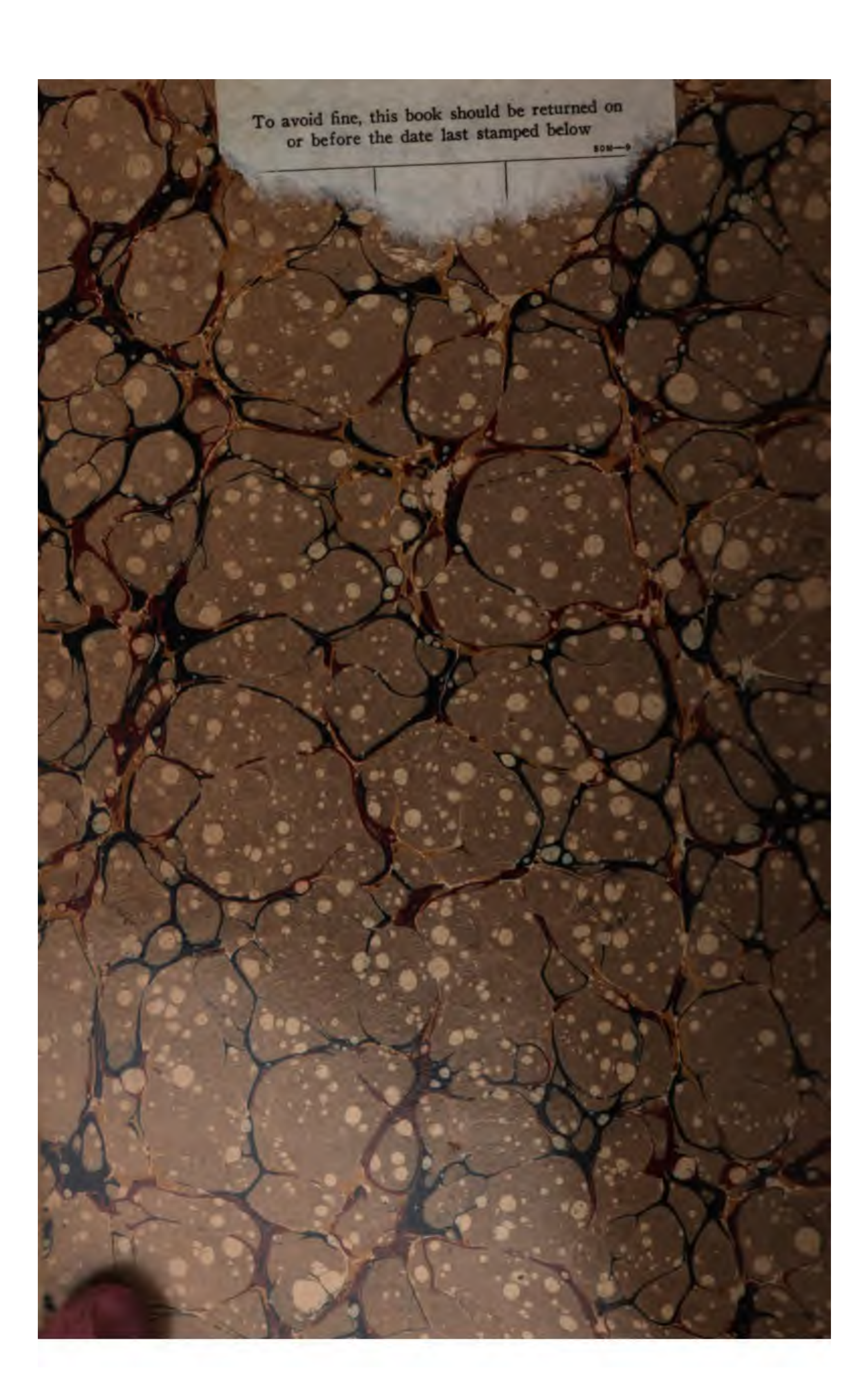


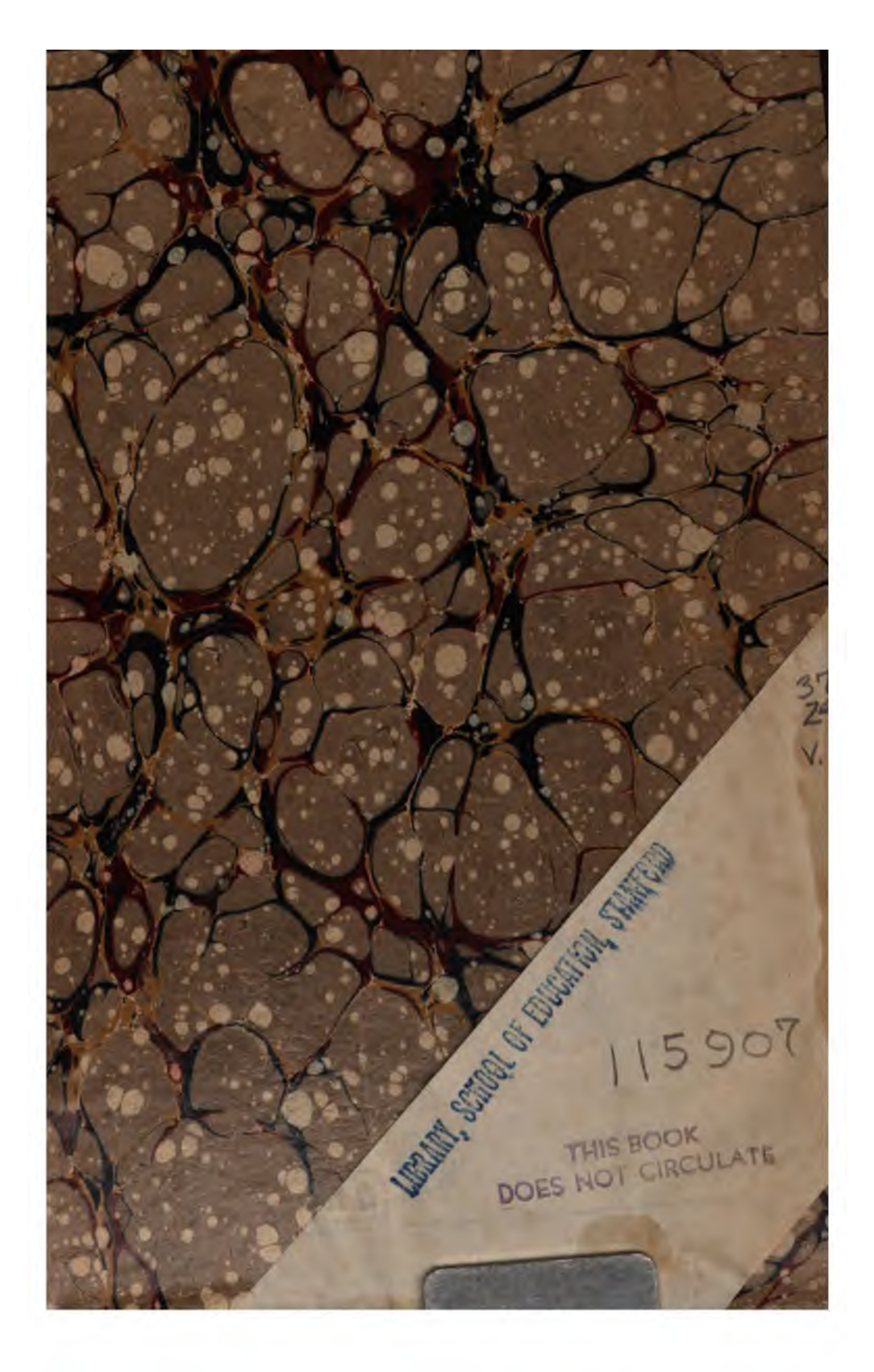











LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION, STANFORD
115907
THIS BOOK
DOES NOT CIRCULATE

